

العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى طلبة الصف الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية

إعداد

ندى سلامة عايش البلوي

المشرف

الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط - الأردن

٢٦ ديسمبر ٢٠١٢ م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (**العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى طلبة الصف الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية**)، وأجيزت بتاريخ ٢٦/ ١٢/ ٢٠١٢

أعضاء لجنة المناقشة		**التوقيع**
الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي أستاذ دكتور، علم نفس تربوي/تعلم وتعليم	(مشرفًا ورئيسًا)	....
الدكتور حابس العواملة أستاذ مشارك، علم نفس تربوي	(عضوًا)	....
الدكتور بشار تليلان سليّم أستاذ مشارك، الفلسفة التربوية	(عضوًا)	....
الدكتور سليم عوده الزبون أستاذ مشارك، أصول التربية/ جامعة العلوم الاسلامية العالمية	(عضوًا خارجيًا)	....

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وخاتم النبيين، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم سيد الأخيار، الذي أرسله ربه رحمةً للعالمين، ومناراً للسالكين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وأمته الذين يسترشدون في تفكيرهم بوحي الله تعالى ونور هداه، سبحان الذي جعل العقل مناط التكليف، فحث على العلم وكرم العلماء.

يسرني، وقد أكملت متطلبات بحثي هذا، أن أقدم كلمة شكر وامتنان إلى أستاذتي المشرفة، الدكتورة نايفة قطامي، على ما بذلته من جهود علمية مخلصة، وما قدمته من عون ومساعدة وتوجيه وإرشاد يسّر لي مهمة إنجاز هذه الرسالة، وساعدتني على تذليل الصعوبات التي واجهتني ، لذا التجئ الى الله العلي القدير أن يوفقها في مسيرتها العلمية، في خدمة أبناء المسلمين، فجزاها الله خير جزاء المحسنين.

وأتقدم بالشكر إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة، ممثلين بالدكتور حابس العواملة والدكتور بشار سليّم والدكتور سليم الزبون لتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة، ولما قدموه من ملاحظات قيمة أثرت هذه الرسالة.

ولا أنسى أن أتقدم بالشكر الجزيل، إلى إدارات مدارس منطقة تبوك، للجهد المبذول في تطبيق أدوات البحث، وللمعلمين وللمعلمات والطلبة على تعاونهم . كما أسجل شكري الى كل من أبدى المساعدة وأسدى النصيحة والمشورة العلمية في هذه الرسالة .

الباحثة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق



ملخص

العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى طلبة الصف الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية

إعداد: **ندى سلامة عايش البلوي**

إشراف

الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين أساليب التفكير، والدافعية الداخلية، لدى طلبة الصف الثامن، والعاشر، الموهوبين في المملكة العربية السعودية. وقد تكونت عينة الدراسة، من (٢٨٠) طالبًا، وطالبة من الطلبة الموهوبين في الصفين الثامن، والعاشر، في منطقة تبوك. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد تم تطوير مقياسين، أحدهما لأساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ، اشتمل تسعة من الأنماط، والمقياس الآخر يمثل مقياس الدافعية الداخلية، تم استخراج معامل الثبات لمقياس اساليب التفكير فكان بين (٠,٨٠–٠,٨٨)، أما معامل الثبات لمقياس الدافعية الداخلية فكان (٠,٨٩).

وقد أظهرت الدراسة أن أساليب التفكير لدى الموهوبين، اتخذت ترتيباً، أعلاه الأسلوب الملكي، وأدناه الأسلوب التشريعي، كما أشارت الدراسة إلى ارتفاع الدافعية لدى

الموهوبين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا لأسلوب التفكير لدى الموهوبين،كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع الأساليب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الصف في الأسلوب التنفيذي، و الأسلوب الهرمي، وجاءت الفروق لصالح الصف الثامن، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائيا في باقي الأساليب.وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر التحصيل في جميع الأساليب أو لأثر التفاعل الثنائي بين الجنس والصف في جميع الأساليب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الجنس والتحصيل في النمط التشريعي بينما لم تظهر فروق في باقي الأنماط يعزى لكل من الجنس، والتحصيل، أما فيما يتعلق بالدافعية، فأظهرت الدراسة أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية للدافعية الداخلية تعزى لأثر الجنس، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائيا للدافعية تعزى لتفاعل متغيرات الدراسة الثلاثة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية، وأنماط التفكير عند مستوى دلالة (α= ٠,٠٥).

وقد أوصت الدراسة بالإهتمام بأساليب تفكير الطلبة، والإهتمام ببيئة التعلم المادية، والنفسية، والاجتماعية، للحفاظ على مستوى عالٍ من الدافعية. والعمل على تقييم الطلبة الموهوبين، باختبارات مقننة، وذات مواصفات تربوية، للوصول إلى معدلات تراكمية دقيقة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

يعتبر الموهوبون ثروة قومية للمجتمع، بما يمتلكون من قدرات، يؤدي تطويرها، وتنميتها، إلى الوصول إلى ثروة من المعرفة النظرية، والنتاجات التطبيقية، التي تسمو بالمجتمع، وتجعله يتبوأ مكانةً رفيعة بين المجتمعات، وتجعل منه ممتلكاً لزمام قراراته، واستقلاله من جميع الجوانب، لذا يتوجب على الدولة الاهتمام بهم، وتقديم كل دعم ممكن من شأنه مساعدتهم على تحقيق ذواتهم، وتنمية قدراتهم، وتحويل أحلامهم إلى واقعٍ ملموس.

ويأتي الاهتمام بالموهوبين، لارتباطهم بالعلم، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة، التي تشكل الركن الأساسي، في تطور الشعوب، وتقدمها، وسمو مكانتها بين الأمم. فهم المؤهلون بما يمتلكون من قدرات، على قيادة هذا التطور، فإذا تم الاعتناء بهم منذ الصغر، باكتشاف مواهبهم من خلال الاختبارات، والمقاييس، التي تقيس قدراتهم، ومن ثم تم توفير البرامج المناسبة، التي تعزز قدراتهم وتنميها، وتستثمرها، سينتج عن قدراتهم ما تفخر به الامة، ويكون مدعاة قوة لها (سعادة، ٢٠١٠).

وحتى يتحقق ذلك؛ لابد من التشخيص الدقيق للموهوبين، وقد اعتمد المختصون، أكثر من معيار، لتحديد الطالب الموهوب، فمنهم من اعتمد على نسبة الذكاء، كمعيار للموهبة، أو التحصيل الدراسي، أو مستوى أداء الفرد، أو مستوى موهبتة (قطامي، ٢٠١٠). ويتميز الموهوبون بصفات عقلية خاصة، فهم يتميزون في

قدرتهم على معالجة أنظمة رمزية مجردة، ولديهم قدرة على التركيز، والإنتباه لفترة أطول من أقرانهم، ويمتلك الموهوبون ذاكرة متطورة، غير عادية، تساعدهم في اكتساب المعلومات، وتخزينها على إختلاف أنواعها، كما يتميزون باهتمامٍ، وتطورٍ لغويٍ مبكر، ويظهرون حب استطلاع، وشغف في حب المعرفة والبحث والاستكشاف، لديهم حب القراءة، النقاش المفتوح ويغضبهم اختصار النقاش أو تقييده، بالأضافة إلى ما ذكر، فلدى الموهوبين قدرة على طرح الأسئلة، التي تفوق أعمارهم، ويحبون الألعاب المعقدة، التي تتطلب مستوى عالٍ من التفكير (أبو أسعد، ٢٠١١).

والتفكير مطلوب وفق الشريعة، والدين، حيث قال الله تعالى: (**إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ** (١٩٠) **الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ** (١٩١)) **(آل عمران)**. لقد كرَّم الله تعإلى الإنسان بالعقل، وهيّأ له السُّبل كي يبحث في هذا الكون بالنظر، والتأمُّل، والتفكُّر. إن عملية التفكير تحتل مكانةً، رئيسةً، في مجالات الحياة عموماً، وفي علم النفس خصوصاً، تتجلى في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات العملية، والنظرية الملحة، التي يواجهها الإنسان في الطبيعة، والمجتمع، ويشتمل التفكير على عدد من العمليات، التي تتصدى لمعالجة المعلومات بطرائق متنوعة، مثل: الملاحظة، والاستدلال، والاستخلاص، والتصنيف، والتنبؤ، والتحليل، والتركيب، والتتبع، والسبر، والتقييم.

وللتفكير تعريفات مختلفة، ترتكز على الاتجاهات النظرية، التي اعتمدوها في تعريفهم، فيعرفه ديبونو (DeBono) بانه العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه

على الخبرة. ويعرفه كوستا وكاليك (Costa & Calik)، بأنه معالجة عقلية للمدخلات الحسية، بهدف تشكيل الأفكار، وإدراك المثيرات الحسية، والحكم عليها، ولكل فرد طريقة وأسلوب في التفكير، يعتمد على عدة عوامل، منها: أسلوب التنشئة للفرد، ودافعيته، وقدراته، ومستواه التعليمي، وعوامل أخرى ترتبط بشخصية الفرد وسماته، وهذا جعل العلماء لا يتفقون على تعريف موحد للتفكير، ومستوياته، وأشكاله (العتوم، والجراح، وبشارة، ٢٠١١أ).

وتعرف أساليب التفكير، بأنها الطرق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، وتوضح كيفية استخدام، أو استثمار، الفرد للقدرات التي يمتلكها (مثل المعرفة) لحل قضية ما. ومن النماذج المشهورة التي صنفت أساليب التفكير، نموذج ستيرنبرغ Sternberg 2002 الذي يشبه الناس بالمدن في نظريته، فكما أن المدن بحاجة إلى تنظيم وضبط، كذلك الإنسان، يواجه مشكلات كما في المدن، ويحتاج إلى وضع أولويات، وتحديد مصادر كما تفعل الحكومات، وهذه الأساليب مقسمة إلى خمسة مجالات هي: أولاً: من حيث الوظيفة وتشمل الاسلوب التشريعي، والقضائي، والتنفيذي. ثانياً: من حيث شكل السلطة: وتشمل الأسلوب الملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي. ثالثاً: مستويات السلطة وتشمل أسلوبين الشمولي (العالمي)، والمحلي. رابعاً: من حيث مدى السلطة، ويضم أسلوبين هما: الأسلوب الداخلي، والخارجي. وآخر المجالات الخمسة، هو النزعة إلى السلطة، والتي تشمل: الأسلوب المتحرر، والمحافظ. ليصبح مجموع هذه الأساليب وفق نظرية ستيرنبرغ، ثلاثة عشر اسلوباً (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).

ويتميز الطفل الموهوب بدافعية داخلية، تنبع من دافع حب الاستطلاع واكتشاف الجديد، وهو يقوم بتعزيز نفسه من خلالها، وهي تحقق له التوازن المعرفي، وتطور لديه

معالجات ذهنية متقدمة (قطامي ومشاعلة، ٢٠٠٧). ويعرف رايان وديساي (Deci) الدافعية الداخلية، بأنها: القيام بنشاط لإشباع رغبة، أصيلة، لدى الفرد، وليس من أجل ما سيحصل عليه من نواتج لهذا النشاط، فعندما يتحرك الفرد، مدفوعاً، داخلياً، ليقوم بنشاط، من أجل المتعة، أو التحدي سيكون نشاطه، حتماً أفضل من العمل بتحفيز خارجي، مثل تقديم المكافآت (Ryan & Deci, 2000).

وبشكل عام عرف ستيرنبرغ ووليام (Sternberg &Williams,2002) الوارد في (قطامي، وقطامي، وشريم، وغرايبة، والزعبي، ومطر، وظاظا، ٢٠١٠) الدافعية، بأنها طاقة داخلية، أو قوة ذهنية، تساعد الشخص على تحقيق الأهداف، ضمن السياقات المختلفة، وللدافعية وظائف عدة منها: تستثير السلوك، وتحث الإنسان على القيام بالعمل، تؤثر الدافعية في نوعية التوقعات، التي يحملها الإنسان، وهي توجه سلوكنا نحو المعلومات المهمة، التي ينبغي علينا الاهتمام بها، وبالتالي الدافعية تؤدي إلى حصول الفرد على أداء جيد .

وللدافعية الداخلية دورٌ مهما في تحصيل الطلبة، فكلما كانت الدافعية مرتفعة كان تحصيل الطلبة مرتفعاً، وهذه العلاقة تعرف بما يسمى علاقة السبب والأثر(أبو رياش، والصافي، وعمور، وشريف، ٢٠٠٦).

ويمكن للمعلم أن ينمي دافعية الطالب للتعلم من خلال: ربط المواد الدراسية بحاجات الطلاب الحالية، والمستقبلية، واستثمار اهتماماتهم وميولهم، وأن يكون المعلم قدوة لطلابه، من خلال إظهار رغبته، وميله للمادة الدراسية التي يعلمها، وأن يظهر المعلم لطلبته ايمانه بقدراتهم، واحترامًا لرغباتهم، وأن يقوم المعلم دائما بتوجيه الطلبة نحو أهدافهم، ويجعل

المعلم من مواقف الفشل نقطاً للبدء بالنجاح، فلا ينتقد فشلهم ولا يركز عليه كخطأ (العتوم، وعلاونة، وجراح، وأبو غزال، ٢٠١١ب).

ويرتبط مفهوم التحصيل بمفهوم التعلم ارتباطا يكاد يجعل البعض لا يفصل بينهما، الا ان التعلم يستدل عليه بالسلوك قبل عملية التعلم وبعدها، أما التحصيل فيدل على المعرفة المكتسبة ، أو المهارة التي تم تنميتها من خلال التعلم (علام، ٢٠٠٧).

وقد تناولت هذه الدراسة الجنس كمتغير لكثرة تناوله في الدراسات التربوية، وعدم اتفاق نتائج الدراسات على كونه ذي أثر أو لا في كثير من الخصائص، والعمليات العقلية، ففي دراسة يدك (٢٠٠٦) أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر ومتغير جنسهم، بينما دراسة المومني (٢٠٠٦) أظهرت تفاعل بين أساليب الدافعية وجنس الطلبة، أما دراسة الشعيلي (٢٠٠٧) فدلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الطالبات في الدافعية الداخلية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في الدافعية الخارجية.

وتأتي هذه الدراسة للربط بين أساليب التفكير، وبين الدافعية الداخلية للطلبة، حيث أن هذا الموضوع، لم يتناوله الدارسون بالدراسة بوفرة، على حد علم الباحثة، بالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت أساليب التفكير والدافعية الداخلية، وعلاقتها بمفاهيم كثيرة مختلفة، كما ان هذه الدراسة، تستقصي علاقة هذين المفهومين بمتغيرات تتمثل في جنس الطلبة، وتحصيلهم، وصفهم، وهي أكثر المتغيرات تبايناً في العينة المتاحة، والمتمثلة بطلبة الصفين الثامن والعاشر الموهوبين في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية .

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية، في الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير، والدافعية الداخلية لدى طلبة الصف الثامن، والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وتعتبر أساليب التفكير من الدعائم الأساسية في تعليم الأفراد ، حيث أن لكل فرد أسلوب تفكير مفضل، يكاد يغلب على تفكيره، وإذا استطاع المربون التوصل إلى أكثر أساليب التفكير انتشاراً، بين الطلبة، فإنهم يستطيعون مراعاة خصائص هؤلاء الطلبة وتوجيه سلوكهم، كما أن هذه الدراسة تناولت الدافعية الداخلية بالدراسة، لمعرفة مدى توفر الدافعية الداخلية لدى فئة الموهوبين، وتأثرها بمتغيرات اعتادت الدراسات تناولها، وتتميز هذه الدراسة بالربط بين هذين المفهومين، حيث أن الدراسات السابقة التي تناولتها قليلة على حد علم الباحثة.

أسئلة الدراسة :

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في الصفين الثامن، والعاشر، في المملكة العربية السعودية ؟

٢ - ما مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين، في الصفين الثامن، والعاشر، في المملكة العربية السعودية؟

٣- هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الصف والجنس والتحصيل على أساليب التفكير؟"

٤ – هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعلات الثنائية، والثلاثية، بين متغيرات الصف، والجنس، والتحصيل على الدافعية الداخلية؟"

٥- ما العلاقة بين أساليب التفكير، والدافعية الداخلية، لدى الطلبة الموهوبين، في الصفين الثامن، والعاشر، في المملكة العربية السعودية ؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى تفعيل تعليم الموهوبين، وزيادة الاهتمام بهم، وتلبية إحتياجاتهم من خلال:

- التعرف إلى أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين، في الصفين الثامن، والعاشر، في المملكة العربية السعودية.

- التعرف إلى مستوى الدافعية الداخلية، لدى الطلبة الموهوبين، في الصفين الثامن، والعاشر، في المملكة العربية السعودية؟

- استقصاء العلاقة بين أساليب التفكير، وبعض المتغيرات مثل الجنس، والصف، والتحصيل ؟

- استقصاء العلاقة بين درجة الدافعية الداخلية، وبعض المتغيرات، مثل الجنس، والصف، والتحصيل ؟

- استقصاء العلاقة بين أساليب التفكير، والدافعية الداخلية، لدى الطلبة الموهوبين، في الصفين، الثامن، والعاشر، في المملكة العربية السعودية ؟

- استقصاء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين الجنس والصف والتحصيل وبين أساليب التفكير من جهة، وبين الدافعية الداخلية منن جهة أخرى؟

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة بأهمية نظرية وأهمية تطبيقية وهي على النحو التالي:

أ- الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة، بكونها إحدى الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ، والدافعية الداخلية، لدى الموهوبين، والتي يمكن أن تساهم في اثراء الأدب النظري، المتعلق بالخصائص المعرفية للطلبة الموهوبين، وأساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ، والدافعية الداخلية، والتي اتصفت بقلة الدراسات أو المراجع التي تناولتها .

كما يمكن الافادة مما تم الكشف عنه حول دافعية الطالب، وسمات الشخصية المختلفة، مما يفيد في معرفة حدود الارتباط بين الموهبة العقلية، وهذه المتغيرات النفسية، ويكون له جدواه العملية في مواقف الإرشاد النفسي، والتربوي.

ب- الأهمية العملية: تقدم الدراسة للباحثين مقياسين أحدهما لأساليب التفكير لدى الطلاب، والآخر للدافعية الداخلية، والتي ستقوم الباحثه بتطويرهما لأغراض هذه الدراسة، والتي تتمتع بخصائص سيكومترية يمكن أن يفيد منها الباحثون في هذا المجال .

كما يمكن الإفادة عملياً، عما يمكن أن تكشف عنه هذه الدراسة من المعلومات المتصلة بهذه الخصائص، لدى الطلبة الموهوبين ؛ في إعداد وتخطيط البرامج التربوية

المساعدة على تنمية هذه الخصائص، لدى الطلاب عموماً، والموهوبين بصورة خاصة، بما يحقق الاستثمار الأفضل لقدراتهم، ويزيد من قابليتهم للتكيف النفسي، والاجتماعي. وينمّي دافعيتهم الخاصة للنجاح والإنجاز عموماً.

المفاهيم الاصطلاحية والإجرائية:-

تم تناول عـــدداً من التعريفات المفاهيمية والإجرائية التي وردت في هذه الدراسة وهي:-

- **الطلبة الموهوبين:** هم الأطفال الذين يظهرون نموًا مبكرًا، في قدراتهم اللغوية، وفي مهارات التفكير العليا كالتحليل، والتأليف، ويظهرون قدرات متقدمة في التفكير الناقد، وحل المشكلات، ويحرزون غالبًا مستوى عالٍ من الذكاء، على اختبارات الذكاء، ويتميزون باتقان أي شيء يختارونه ليتعلموه (البطاينة والجراح، وغوانمه، ٢٠٠٩).

ويعرف إجرائيا: بأنهم الطلبة الذين تم تشخيصهم، على أنهم موهوبون من خلال المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، في السعودية مثل التحصيل الدراسي، وتم إلحاقهم في مدارس عادية، مع تطبيق مناهج اضافية عليهم والحاصلين على معدل ٩٠% فما فوق.

٢- **أساليب التفكير** Thinking Styles : الطرق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، وتوضح كيفية استخدام، أو استثمار الفرد للقدرات التي يمتلكها في معالجة المعلومات التي يستقبلها. (Sternberg, 2002).

وتعرف إجرائيا : الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب، على مقياس أساليب التفكير، المحدد بتسعة أساليب مستقلة، وفق نموذج ستيرنبيرغ، الذي طورته الباحثة.

٣- الدافعية الداخلية (Internal Motivation) :

"هي الحالة التي يندفع فيها المتعلم لتحقيق اهداف ذاتية معرفية ماثلة في ذهن المتعلم، وله ملامح وصورة واضحة ومحددة بالنسبة له" (قطامي وآخرون، ٢٠١٠).

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية الداخلية الذي طورته الباحثة.

٤- التحصيل الدراسي : وهو معدل الطلبة الموهوبين التراكمي في جميع المواد في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ م والذي يزيد عن ٩٠% بناء على تصنيف وزارة التربية والتعليم.

حدود الدراسة ومحدداتها : -

حدود الدّراسة : تم إجراء الدراسة ضمن الحدود التالية :

حدودٌ مكانيةٌ: تتمثل في المملكة العربية السعودية في منطقة تبوك.

حدودٌ زمانيةٌ: تم إجراء هذه الدراسة بالفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١.

حدودٌ بشريةٌ: تتمثل بالطلبة الموهوبين(ذكور وإناث) للصف الثامن والعاشر بمدارس منطقة تبوك.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

تتحدد هذه الدراسة بمقياس أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ ومقياس الدافعية الداخلية التي قامت الباحثة بتطويرها والتاكد من خصائصها السيكومترية.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: الموهوبون:

مقدمة:

تعتمد الأمم في بناء حضارتها على سواعد أبنائها وعقولهم، فالأساس المادي، لا يشكل العامل الوحيد، لبناء أيّ حضارة فالعامل الأهم هو الإنسان، وكيف إذا كان هذا الإنسان، يتمتع بقدرات عقلية ذات مستوى رفيع، فهو بالتأكيد يشكل ثروة لابد من استثمارها والاستفادة منها ، بدلاً من أن يخسر المجتمع، الثروة العقلية، التي يمتلكها مثل هؤلاء الأفراد، والتي هو بأمس الحاجة إليها، في عصر يعتمد التقدم العلمي، والنبوغ التكنولوجي، معياراً أساسياً، بل يكاد يكون المعيار الأوحد، في تصنيف الأمم في الرقي، ونحن كأمة نامية، ينبغي علينا متابعة التغيرات، والتطورات، وهذا يكون من خلال إعداد العلماء، والخبراء. والموهوبون هم المادة الخام لهؤلاء الفئة. وعلى الأمة أن تدرك خطر التفريط بهم، وعدم الاهتمام، بمثل هذه الطاقات، والإمكانات، قبل أن تهاجر ليستفيد منها الآخرون، لذلك لابد من الإهتمام بالموهوبين، وتلبية احتياجاتهم، من تجارب تعليمية وخبرات علمية تتسم بالتحدي.

وقد قام الباحثون بدراسة خصائص الموهوبين، وتصنيفها، ومن هذه التصنيفات ما أوردته الباحثة كلارك (Clark)، حيث وضعت قائمة طويلة، من خصائص الأطفال المتفوقين، والموهوبين، و صنفت تلك الخصائص في خمسة مجالات رئيسة وهي: المجال المعرفي، والانفعالي، والحسي، والبدني، والحدسي، أو البدهي، وبناء على هذه القائمة، صممت الباحثة كلارك نموذجاً تربوياً، يقوم على أساس التكاملية، في وظائف الدماغ، وتعريف الذكاء، والموهبة، والإبداع. ولكل مجال من المجالات التي تميز الموهوبين، مجموعة من السمات التي يتميزون بها ففي المجال المعرفي، يتميز الموهوب، بحفظ كمية غير عادية من المعلومات، وسرعة الاستيعاب، والفضول غير العادي، والتطور اللغوي بمستوى عالٍ، والقدرة غير العادية على المعالجة الشاملة للمعلومات، والسرعة والمرونة في عمليات التفكير، بالإضافة إلى القدرة العالية، على رؤية العلاقات بين الأفكار، والموضوعات، والتفكير المتشعب (جروان، ٢٠١٢أ).

ومع اتفاق الموهوبين في كثير من الخصائص، فإن لكل فرد من الموهوبين أسلوبه الخاص في التفكير، والذي يتأثر بأسلوب تنشئته، ودافعيته، وقدراته، ومستواه العلمي، وغيرها من السمات، والخصائص (العتوم وآخرون، ٢٠١١أ).

الموهوبون:

يعد الموهوبون بذرة العلماء، والخبراء، والمكتشفين، الذين سيصبحون محل فخرٍ واعتزازٍ للأمة، ولا غنى للأمة عنهم، لقدرتهم على توظيف العلم، والتكنولوجيا، في تطوير مجتمعهم، ومن أجل هذا كانت الحاجة إلى فئة الموهوبين، والمبدعين، وسارعت الأمم إلى العناية الحثيثة بالأطفال الموهوبين، من بداية حياتهم؛ من خلال تشخيصهم، وتحديد القدرات التي يتفوقون بها، من أجل استثمارها جنباً إلى جنب، مع الاهتمام

بتعليمهم، ووضع المختصون من علماء، وباحثين، مقترحاتٍ حول آلية الاهتمام بهم، والوسائل، والاستراتيجيات، والبرامج التي من الممكن استخدامها في تلبية احتياجاتهم، وتحقيق طموحاتهم، ومن أهم هذه البرامج: الإثراء والتسريع (سعادة، ٢٠١٠).

تعريف الموهبة:

لقد تعددت تعريفات الموهبة، والموهوب؛ فمنها ما هو مرتبط بالمجالات العلمية، أو الأدبية، ومنها ما هو مرتبط بالتحصيل الدراسي، ومنها من عرفه اعتماداً على الأداء المتميز، والإنتاج المبدع (قطامي، ٢٠١٠).

لغة:- تعريف المختار الصحاح للموهبة بأنها (وهب- أي وهب له شيء والاتهاب هي قبول الهبة) والموهبة هي الشيء الذي يملكه الإنسان. أما قاموس لسان العرب، فيعرف الموهبة بأنها(وهب – يهب – وهوب – أي يعطيه شيئاً)، وفي قاموس المنجد، نرى أن الموهبة بأنها (وهب – أي إعطاء الشيء إياه بلا عوض)، وتعريف قاموس المحيط للموهبة بأنها (وهب – يهب – والموهبة العطية، والسحابة، وأوهب الشيء له أي دام له).

اصطلاحاً:

وقد صُنِف تعريف الموهبة، إلى خمس مجموعات، بناءً على الخلفية النظرية، أو السمة البارزة لكل منها كما يلي (جروان، ٢٠١٢):

أولاً: التعريفات الكمية:

وهي التعريفات التي تعتمد أساسا كمياً، بدلالة الذكاء، أو التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية، والتي يمكن ترجمتها، إلى مئينات أو نسب مئوية، وتمتد نسب الذكاء المعتمدة، كنقاط فاصلة لتصنيف الموهوبين، من ١١٥-١٨٠ لكن في الغالب تقع بين ١٢٥-١٣٥.

ثانياً: تعريفات الخصائص السلوكية.

وهذه التعريفات تعتمد على مجموعة من السلوكات المشتركة، لدى الأطفال الموهوبين، كما أظهرتها مجموعة من الدراسات، أشهرها دراسة تيرمان الطولية، ومن هذه الخصائص النمو اللغوي، والمثابرة في المهمات العقلية، والقدرة على التعميم، ورؤية العلاقات، وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول.

ثالثاً: التعريفات المرتبطة بحاجات المجتمع وقيمه.

حيث يرتبط تعريف الموهبة، بإظهار

الموهوب تميز في مجال مهم، وذو قيمة للمجتمع، وهذا التعريف، يرتبط بمجتمع بحد ذاته ويختلف من مجتمع لآخر، ومن أشهر هذه التعريفات، تعريف ويتي Witty الذي يعرف الموهوب بالفرد الذي يكون اداؤه متميزاً في مجال ذي قيمة للمجتمع.

رابعاً: التعريفات التربوية.

وهي التعريفات التي يشار فيها إلى البرامج الخاصة، والأساليب، والبرامج المتميزة، والخاصة بالموهوبين (جروان،٢٠١٢أ). مثل تعريف رنزولي، حيث يرى أن الموهبة تتكون من التفاعل، بين ثلاث مكونات للسمات الإنسانية وهي:- (القدرة العقلية العالية، والقدرة الإبداعية المرتفعة، والدافع القوى للإنجاز، والمثابرة)، ومن هذا التعريف نتوصل إلى أن الموهوبين، هم الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذا الترتيب من الخصائص، والسمات، واستخدامها في أي مجال، من المجالات الإنسانية، وهؤلاء الموهوبين، يحتاجون إلى فرصٍ تربويةٍ، وخدماتٍ تعليميةٍ، لا تتوافر عادة من خلال الدراسة العادية في المدارس (بشارة، ٢٠٠٧).

واعتمدت وزارة التربية والتعليم الأمريكية، تعريفاً للموهوب بأنه الشخص الذي تم تشخيصه، من قبل أفراد متخصصين، ومؤهلين، وتحديدهم للدرجة التي يمتلكها من تحصيل أو قدرات خاصة وهم يحتاجون إلى برامجٍ، وخدماتٍ خاصة، متميزة، ومختلفة عما يقدم للطلبة العاديين، والتي يؤدي تقديها له إلى تلبية قدراته واستمرارها (قطامي، ٢٠١٠).

والأطفال الموهوبون، يستطيعون تقديم دليلاً على قدرتهم، على الأداء المرتفع، في مجالات القدرة العقلية العامة، والتفكير الإبداعي، والقدرة القيادية، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والفنون البصرية، والأدائية، ويحتاجون خدماتٍ، وأنشطة، خاصة لتطوير استعداداتهم وقابلياتهم، وهذه الخدمات غير متوفرة في المدرسة عادةً (جروان،٢٠١٢أ).

كما قام الباحثان ستيرنبرغ وواغنر بتعريف الموهبة، بأنها أسلوب من أساليب الإدارة العقلية الذاتية، والتي تتألف من ثلاثة عناصر، تتمثل في التكيف مع البيئات المختلفة، واختيار ما يناسبه منها، وتشكيل البيئة، وتنظيمها بشكل ملائم (سعادة، ٢٠١٠).

وبشكل عام؛ فان التعريفات التي توضح المقصود بالطفل الموهوب، والطفل المبدع، قد ركزت في بعضها على القدرة العقلية، في حين ركز بعضها الآخر، على التحصيل الأكاديمي المرتفع، في حين ركزت تعريفات أخرى على جوانب الإبداع، والخصائص، أو السمات الشخصية، والعقلية، وقد تبنى مثل هذا الاتجاه في تعريف الطفل الموهوب كل من «ديهان وهافجرست ١٩٥٧م »(Havghurst & Dehaan)، حيث اعتبرا القدرة اللفظية، والقدرة المكانية التخيلية، والقدرة الميكانيكية، والموسيقية،...إلخ ، هي المعيار (الروسان ٢٠٠٩) .

خصائص الموهوبين:

قام الباحثون بوضع قوائم مختلفة لخصائص الموهوبين، بمعايير مختلفة، فذكرت قطامي (٢٠١٠): أن خصائص الموهوبين، مرتبطة بمظاهر التفوق، وأوردتها كما يلي:

١ – القدرة العقلية العامة: وهي تتعلق بالذكاء المرتفع (١٣٠)، والنمو اللغوي المبكر، وتنوع الهوايات، والميول، والقدرة على التفكير الناقد، وقوة الذاكرة، وطول مدة التركيز، والانتباه، والقدرة على الملاحظة الدقيقة، والاستقلالية، وحل المشكلات، والمثابرة في المهمات.

٢ – الاستعدادات الأكاديمية: ويكون لكل مجال استعدادات خاصة به، فالاستعدادات المتعلقة في الرياضيات، تختلف عن الاستعدادات المتعلقة في العلوم.

٣ – الإبداع أو التفكير المثمر: ويتضمن الذكاء المرتفع، والطلاقة اللفظية، والفكرية، والقدرة على التحليل، والاستمتاع بالصعوبات، والتحديات، واكتشاف النواقص، التي من الصعب اكتشافها من قبل الآخرين، وصعوبة الاقتناع بآراء الآخرين، وسرعة الملل من الأعمال الروتينية، وقدرة فائقة في إنتاج الأفكار الأصيلة، ومرونة التفكير.

٤ – القدرة القيادية: وهي تتعلق بالصفات المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية، من تنظيمٍ وتخطيط العمل مع الآخرين، والتأثير فيهم، من خلال مهارات التواصل، والثقة بالنفس، والقدرة على الإقناع، والتفاوض.

٥– الفنون البصرية، والأدائية: مثل حدة الملاحظة لأدق التفاصيل، ورهافة الأحاسيس، والإتقان

في الأعمال، والمهارة في استخدام الوسائل، وقوة تحمل وصبر شديدين، والقدرة العالية على التقييم الذاتي، وتعدد مهارات التواصل، وحسن استخدامها للتعبير عن المشاعر، والشعور الجيد بالمرح والمزاح.

٦ – القدرة نفس حركية: وهو ما يتعلق بالحركات، التي تتميز بالخفة، والرشاقة، والتمتع بصحة جيدة، ويستطيع توقع حركات الآخرين ، ويتمتع بتآزر بصري–حركي، ولديه ميل نحو الأنشطة، التي تحتاج استخدام المهارات الحركية الدقيقة.

بينما وضعت الباحثة كلارك (Clark, 2008) قائمة طويلة من الخصائص، التي صنفت فيها الخصائص إلى خمسة أنواع هي : خصائص معرفية، وانفعالية، وحسية، وجسدية، وحدسية، ويندرج تحت كل مجال منها، عدد كبير من السمات.

وقسمها هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman,2011) إلى ستة مجالات هي: خصائص تربوية ، ومهنية، واجتماعية، وعاطفية، وجسدية، وأخلاقية.

وأورد جروان أهم خصائص الموهوبين كما يأتي (جروان، ٢٠١٢أ):

الخصائص المعرفية وتشمل:

- إدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة.
- حب الاستطلاع فهو دائم السؤال.
- الاستقلالية؛ فهو يحب العمل منفرداً، ويعمل على بناء خطط ذاتية، ولا يحب التوجيه كثيراً، وترتبط هذه النزعة إلى وجود دوافع داخلية، تحرك سلوكه أكثر من الدوافع الخارجية.
- قوة التركيز وطول مدة الإنتباه، والقدرة على التحكم بالمشتتات.
- قوة الذاكرة.

- الولع بالمطالعة.
- تنوع الاهتمامات، ويرجع هذا التنوع إلى الدافعية، والفضول، والقدرة على الاستيعاب.
- تطور لغوي مبكر، ويرجع إلى إدراكهم للمفاهيم، وامتلاكهم قدرة جيدة للاستيعاب.

الخصائص الانفعالية:

تتفق الدراسات، على أن معظم الأطفال الموهوبين، يتمتعون بالاستقرار العاطفي، والاستقلالية الذاتية، ويظهرون نشاطاً قيادياً في جماعة الرفاق، وهم أقل عرضةً للأمراض الذهنية، وأكثر سعادةً من أقرانهم (Hallahan & Kauffman, 2011).

ومن أهم الخصائص الانفعالية التي أوردها الباحثون :

- النضج الأخلاقي المبكر، ومن المؤشرات عليه إدراكهم لمفهوم العدالة، وقدرتهم على الضبط الذاتي، واهتمامهم بمشكلات الآخرين، وميلهم لتقديم المساعدة، والقدرة على التمييز، بين الخطأ، والصواب، ومبالغتهم في نقد الذات، وحب اللعب، مع من هم أكبر منهم سناً.
- حس الدعابة (النكتة).
- القيادية.
- الحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية.
- الكمالية، وهي تمثل الرغبة في الوصول إلى الكمال، ومن أبرز الخصائص المرتبطة بها: التفكير بمنطق كل شيء، أو لا شيء، وضع معايير متطرفة، السعي القهري لبلوغ الأهداف المستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الانجاز والإنتاجية (جروان، ٢٠١٢).

ومن التصنيفات التي تعرضت لخصائص الموهوبين (سعاده، ٢٠١٠):

أولاً: الخصائص المعرفية للموهوبين: وتتمثل في قدرتهم على التعامل مع المفاهيم، والتعميمات، والرموز، والعلاقات، بالإضافة إلى الذاكرة الجيدة، والإبداع مع أنها ليست صفة لجميع الطلبة الموهوبين.

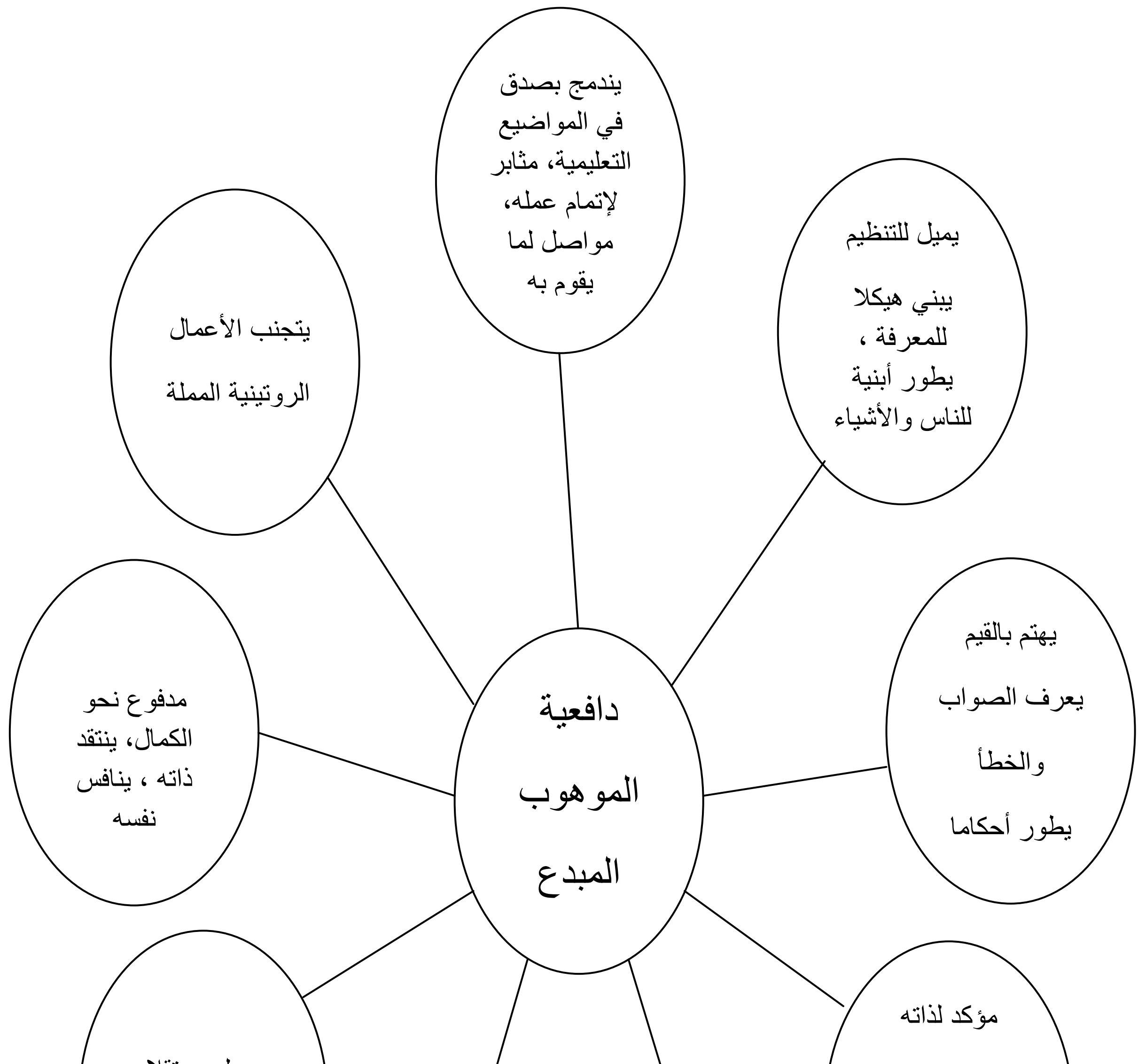
ثانياَ: الخصائص الأكاديمية: يتميز الطلبة الموهوبين بتحصيل أكاديمي مرتفع، في مادة دراسية، أو أكثر، مع أن بعض الموهوبين لا يؤدون أداء جيد في المدارس؛ نتيجة بعض المشكلات التي تظهر، نتيجة قدراتهم العقلية المرتفعة، وعدم توفر ما يلبي طموحاتهم، وقدراتهم.

ثالثاَ: الخصائص الجسمية: يكون معدل نمو الطلبة الموهوبين، أفضل من متوسط نمو أقرانهم.

رابعاَ: الخصائص السلوكية: لا يرتبطون بعلاقات اجتماعية جيدة، مع أقرانهم، من بقية الطلبة الموجودين في الصف، في حين أكدت دراسات على أن نسبة لا بأس بها منهم لديهم شعبية على المستوى الاجتماعي.

خامساَ: يميل الطلبة الموهوبون إلى التواصل الممتاز مع أقرانهم، ومع من هم أكبر منهم سناً، ويستمتعون في النقاشات العامة، ذات المستوى العالي.

ويتميز الموهوبون بدافعية مميزة، فقد أوردت قطامي (٢٠١٠) خريطة تمثل دافعية الموهوب:



الشكل (١) خريطة دافعية الموهوب

أهمية رعاية الموهوبين:

يعتبر الموهوبون ثروة قومية، موزعة في المجتمع بشكل عشوائي، كخام نفيس ملقى في ازدحام كبير من البشر، لا يلتفت أحد إلى طاقاته التي تفوق كل طاقة عرفها الإنسان، ينظر إليه المجتمع على أنه صغير، أبله، هذه النظرة تعمل على إحباطه وتدفعه إلى الانسحاب والتقهقر، فلماذا لا تمد إليه يد العون، ويسترجع رأس المال المهدور، فالمبدع هو ولدنا اليوم، وعالمنا وقائدنا غداً، فاستثماره هو استثمار يعود على الأمة بالخير الوفير (قطامي ومشاعلة، ٢٠٠٧)

ويرى سعادة (٢٠١٠) أن من أهم الأسباب، التي تدفع المهتمين، والتربويين إلى رعاية الموهوبين ما يلي:

١. يمثل الموهوبون ثروة وطنية، ومصادر للتقدم العلمي، ذات قيمة للمجتمع، في الحاضر، والمستقبل.

٢. بما أن التعلم حق للجميع، والطلبة ذو الحاجات الخاصة تقدم لهم خدمات خاصة، كذلك من حق الموهوبين، والمتفوقين، أن ينالوا العناية، والمعاملة التي تناسب قدراتهم وتلبي احتياجاتهم.

٣. ظهور الإختلافات حول طريقة تقديم الخدمة لهم، من حيث عزلهم، أم دمجهم مع بقية الطلبة، يحتم على القائمين عليهم بتقديم الرعاية، والإهتمام، بهم وببرامجهم.

٤. عدم الإهتمام بهم ينعكس سلبيا على عدد منهم، مما قد يدفع بعضهم إلى ترك المدارس، أو الإهمال في دروسهم.

٥. قدرات هؤلاء الطلبة، العقلية، ودافعيتهم المرتفعة نحو التعلم، جعلت منهم راغبين لوجود التحديات، وهو غير موجود في المناهج المصممة أصلاً للعادين، وهذا يحتم على المهتمين بهم تصميم مناهج خاصة بهم.

٦. طبيعة هؤلاء الطلبة تجعل منهم قادرين على التحدي، بل هم بحاجة اليه لإستثارة قدراتهم، وعدم احتواء المناهج المدرسية مثل هذه الخبرات، والمواقف، والأنشطة التي تتسم بالتحدي، ظلم لهم، كما أن وجودهم في صفوف عادية، مع بقية فئات الطلبة، يؤثر على نشاطهم، وحيويتهم، وإبداعهم، ولذلك يجب توفير صفوف خاصة بهم، يتلقون فيها أنشطة خاصة بهم، تناسب طموحاتهم، وتلبي حاجاتهم.

٧. ضرورة توفير بيئة غنية بالوسائل، والأنشطة، حيث أثبتت الدراسات أن الموهبة، تظهر نتيجة تفاعل القدرات الموروثة، مع البيئة المحيطة به.

٨. رعاية الموهوبين حق لهم، تطبيقاً لمبدأ العدالة، والمساواة، بين جميع فئات الطلبة.

٩. يعتقد البعض، أن بعض الموهوبين يتعرضون إلى مشكلات نفسية، وجسدية، تعيق ظهورهم في المجتمع، بالدور الذي يستحقونه، لذا يتوجب العناية بهم، حتى لا تفقد الأمة نواتج موهبتهم.

١٠. دخول الطلبة الموهوبين المدارس العادية، في الصف الأول، مع امتلاكهم المعارف والقدرات، يعرضهم للعزلة، من بداية حياتهم الدراسية.

١١. توفير برامج خاصة بالموهوبين، تتماشى مع احتياجاتهم، تجعلهم يحققون مستوى عال من التحصيل الأكاديمي، والأداء الرفيع.

١٢. حاجة المجتمع لمساهمات الموهوبين، من اختراعات، تتماشى مع التطورات العلمية المتسارعة، مما يرفع من أهمية رعايتهم، وتطوير مواهبهم، لتلبية احتياجات المجتمع.

وفي هذه الدراسة قامت الباحثة بدراسة أحد الخصائص المهمة لدى الموهوبين، وهي الدافعية الداخلية، من حيث درجة وجودها لدى الموهوبين وهل تتأثر الدافعية الداخلية بالجنس والصف، لدى الموهوبين، بالاضافة إلى بحث أساليب التفكير السائدة لدى الموهوبين، وفق نظرية ستيرنبرغ.

ثانياً: الدافعية الداخلية :

يكاد لا يخلو كتاب من كتب علم النفس التربوي، من دراسة الدافعية، لما لها من دور كبير، في عملية التعليم والتعلم، فوجودها يعمل على تحريك السلوك نحو تحقيق الاهداف، والاستمرار فيه.

والدافعية مفهوم معنوي لا يمكن رؤيته، لكن تلمس آثاره، مما يلاحظ من سلوكات ايجابية لدى الطلبة، من مواظبة، وانتظام، وتكمن أهمية الدافعية بأنها تشكل الحافز الذي

يمد السلوك بالطاقة اللازمة لإظهاره، والدافعية تنبع من حاجات داخلية، سواء كانت نفسية، أو طبيعية، تدفعهم للقيام بالسلوك مثل الأكل والشرب، وهنالك أشياء ومواقف خارجية تعمل على تحريك السلوك، وتخلق دافعية خارجية للفرد، مثل المال والمكافآت، والثناء (أبو رياش وآخرون، ٢٠٠٦).

وتعرف الدافعية بأنها مجموعة الظروف الداخلية، والخارجية، التي تحرك الفرد، من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة التوازن عندما يختل، ولها ثلاث وظائف أساسية، تتمثل في تحريك السلوك، وتنشيطه، وتوجيه السلوك، واستدامته (شواشره، ٢٠٠٧).

وتعرّف على أنها حالة فسيولوجية – نفسية داخلية، تحرك الفرد للقيام بسلوك معين، في اتجاه معين، لتحقيق هدف معين، وإذا لم يتحقق هذا الهدف، يشعر الفرد بالضيق، والتوتر، حتى يحققه (بو حمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور والشحومي، عبد الله ، ٢٠٠٦).

وتعرّف الدافعية أيضاً: بأنها شروط تسهل وتوجد، وتساعد على استمرار الأسلوب السلوكي، إلى أن تتحقق الاستجابات. وتعرف أيضاً على أنها: عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف؛ وصيانته، والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف (Petri &Govern , 2004).

وتعرّف بأنها مجموعة الظروف الداخلية، التي تحرك الفرد، لسد نقص، أو حاجة معينة، سواء كانت بيولوجية، أو نفسية، أو اجتماعية (العتوم وآخرون،٢٠١١ ب).

وهذا التنوع في التعريفات، يعتمد على المدرسة النفسية، التي ينتمي إليها الباحث، فالمدرسة السلوكية جعلت من المكافآت، والعقاب، الشيء الأساسي لتوجيه سلوك

الفرد، فالحوافز هي مثيرات إيجابية، أو سلبية، قد تعمل على إثارة السلوك، أما الاتجاه الإنساني، فيركز على تنمية الفرد الذاتية، وتحقيق الذات، بينما يركز أصحاب المدرسة المعرفية، على أن تفكير الفرد، ومعرفته هي التي توجه دافعية المتعلم، أي دافعيته الداخلية المنبثقة من معتقداته، وأفكاره، وطموحاته، أما المدرسة الاجتماعية فتركز على تكوين العلاقات الإيجابية مع الآخرين، ويكونوا اتجاهات إيجابية، نحو التعلم، والمدرسة (Santrock, 2008).

أما **الدافعية الداخلية** فيعرفها ديساي (Deci) بأنها القيام بنشاط لإشباع رغبة أصيلة لدى الفرد، أفضل من القيام به من أجل نواتجه اللاحقة، فعندما يتحرك الفرد مدفوعاً داخلياً، ليقوم بنشاط من أجل المتعة، أو التحدي، سيكون حتما أفضل من العمل بتحفيز خارجي، مثل تقديم المكافآت (Ryan & Deci, 2000) ويوضح (أبو جادو، ٢٠١١) التنوع في تعريفها كما يلي:

١. من وجهة نظر السلوكية: هي الحالة الداخلية، أو الخارجية لدى المتعلم، التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره، وتوجيهه، نحو تحقيق هدفٍ، أو غاية.
٢. من وجهة نظر المعرفيين: حالة داخلية، تحرك أفكار، ومعارف المتعلم، وبناه المعرفية، ووعيه، وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة، أو استمرار الأداء، للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة.
٣. من وجهة النظر الإنسانية: حالة استثارة داخلية، تحرك المتعلم، لاستغلال أقصى طاقاته، في أي موقف تعليمي، يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة، ومواصلة تحقيق الذات.

وبالإضافة إلى المدارس الثلاثة السابقة، أورد قطامي وآخرون (٢٠١٠) نظريات التعلم المعرفي الاجتماعي، وهي تجمع بين الطرق السلوكية، والطرق المعرفية، لتفسير الدافعية، فالدافعية من وجهة نظرهم، هي نتيجة ما يجري في داخل دماغ الإنسان، وطرق تفكيره، خططه، ومعتقداته حول قدراته، بالإضافة إلى ما يجري في البيئة الخارجية، وهذا التعريف يجمع بين عناصر الدافعية، الخارجية، والداخلية، كما تركز على الانتباه، والملاحظة، والأداء، والتعزيز التبادلي. كما أن الدافع المعرفي الاجتماعي يتحدد من وجهة نظر باندورا بالآتي:

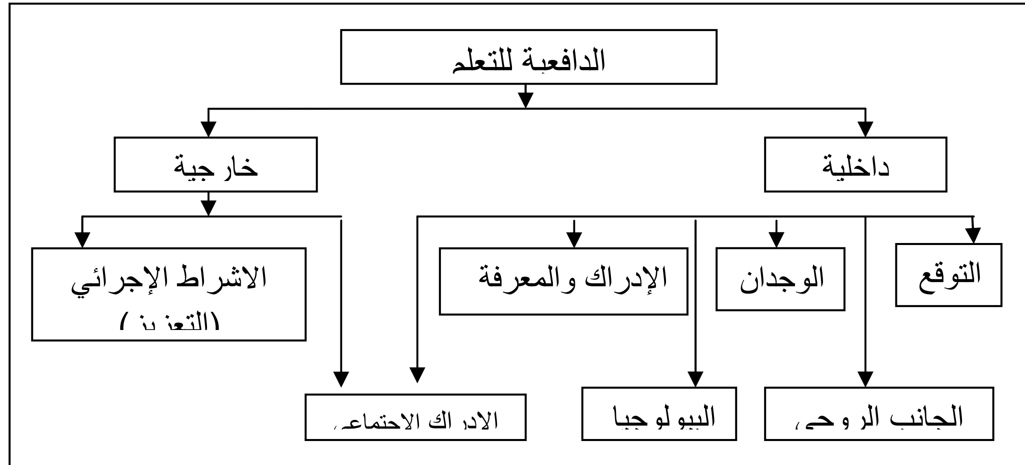
١. السلوك موجه، وهو يدل على التفاعل بين خصائص الفرد، والبيئة التي يعيش فيها.
٢. يميل الفرد إلى النمذجة، بهدف إشباع الحاجة، وتحقيق الهدف.
٣. وجود هدف عند الفرد، تم تحقيقه عند النموذج، بالسلوك الذي سيتم نمذجته .
٤. الحصول على التعزيز بالنيابة، وتجنب العقاب بالنيابة.

ويرى رايان وديساي (Ryan and Deci, 2006): أن الطلبة يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخلياً، لأداء مهمة ما عند توفر الشرطين الآتيين:

١- الفعالية الذاتية العالية، التي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح .

٢- إدراك المحددات الذاتية، التي تشير بأن لدى الأفراد القدرة على التحكم بقدراتهم؛ مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها، ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم، ولا يستطيعون التكيف معها.

وترتبط الدافعية والحاجات بمفهوم التوازن فعند وجود الحاجة يكون الفرد في حالة توتر، وعدم اتزان، فتتولد الدافعية التي تحرك السلوك باتجاه تحقيق الحاجة، وبالتالي الوصول إلى حالة الاتزان من جديد، ويشير هيوت (٢٠٠١) إلى وجود سبعة مصادر للدافعية، تتدرج تحت مصادر داخلية، ومصادر خارجية، كما في الشكل (العتوم وآخرون، ٢٠١١ ب):



الشكل (٢): مصادر الدافعية

النظريات التي تفسر الدافعية الداخلية:

ظهرت عدة نظريات تفسر الدافعية الداخلية، من أهمها:

أولا: نظرية وايت White في الدافعية الداخلية:

افترض وايت وجود حاجة لدى الفرد لتطوير كفاءته الذاتية، وأن الكثير من أنشطته، تسعى لتطوير هذه الكفاءة، من خلال انخراطه في النشاطات التي تتم في محيطه، ويرى أن الأنشطة التي تتجه به نحو الهدف تكون ذاتية الدفع، وليس مدفوعة بحاجة عضوية، بل بحاجة أكثر تقدماً، وهي الحاجة إلى الكفاءة، والإحساس بالفاعلية، وقد اعتمد وايت في نظريته على أدلة من التجارب الحيوانية في المختبرات كما أفاد من بحوث بياجيه في النمو المعرفي، ونظرية التحليل النفسي، ويرى وايت أن تقييم الفرد لكفاءته،

مرتبط بمدى تفاعله مع المحيط الخارجي، ونتائج هذه التفاعلات، ويشير إلى أن الدافع وراء الكفاءة هو دافع داخلي يتمثل بالشعور بالمتعة والرضا عن الذات (الشمايلة، ٢٠٠٦).

ثانياً: نظرية هانت Hunt في الدافعية الداخلية:

قامت نظرية هانت على دراسة العوامل المؤثرة في تحفيز السلوك، حيث لاحظ وجود أدلة على وجود بعض أنواع حلقات (Loop) التغذية الراجعة، التي تجعل الدماغ يتفاعل مع المعلومات التي يستقبلها، وهذه المعلومات بعضها يستجيب له الفرد، وتعمل على تحفيز السلوك، بينما يتم تجاهل البعض الآخر، مفسراً ذلك بأنه يحدث أحياناً تعارض بين المعلومات الداخلة، ومعايير نموذجية لدى الفرد، تعتبر أساساً لإثارة آداء الفرد، فوجود التعارض يدفع السلوك، ووجود الانسجام يؤدي إلى وقف السلوك (الشمايلة، ٢٠٠٦).

وقد افترض هانت أن الدماغ يعمل على التوسط بين خطط المتعلم ونواياه، وعند حدوث التعارض، يبحث الدماغ عن معلومات مخزنة لديه، أو معلومات جديدة، وقد بين هانت أن المهمات غير المكتملة، تشكل عوامل احباط للفرد، وهذا الاحباط بحد ذاته يعمل كمنشط، ومثير للآداء، وتكون هذه المثيرات المتعارضة في بعض الأحيان ممتعة، وفي بعضها الآخر محبطة ومرفوضة (قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧).

ثالثا: نظرية برلين (Berlyne) في استقراء الإثارة وخفضها:

اعتبر برلين Berlyne أن الإثارة يمكن ان تتساوى مع نوع من الدوافع، وعندها يمكن استخدام مقاييس الإثارة كمقاييس للدافع، وقد صنف الدوافع إلى ثلاثة أنواع:

أ- الأثر النشط للدافع، وهو يشكل الحالة التي تؤثر على المستوى العام لنشاط الفرد.

ب–وهو نوع أكثر انتقائية ، يمثل الحالة الداخلية التي تتحكم بالانشطة بحيث بعضها يحدث أكثر من غيره.

ج–وهو يتعلق بالتعزيز، أي تكون نتيجته مصحوبة بمكافأة (قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧).

رابعاً: نظرية ديساي (Deci) في الدافعية الداخلية:

تعتبر نظرية ديساي خليط محسن لنظريات كل من وايت وهانت وبرلين، حيث قام بعرض مفاهيم النظرية، بشكل أكثر وضوحاً، وبطريقة علمية، جعلت منها متممة للنظرية المعرفية للدافعية، ولأن مفهوم الداخلية الداخلية، مرتبط بالدوافع الداخلية تم إدخال هذه الدافعية للتعلم، والمعرفة، والعمل (قطامي، ٢٠١٠؛ قطامي والمشاعلة،٢٠٠٧؛ الشمايلة، ٢٠٠٦).

ويشير ديساي أن الدافعية الداخلية، تبدأ مع الطفل منذ لحظة ولادته، وأن البحث عن المعرفة فطري لدى الأفراد، والفرق الأساسي بين الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية؛ أن السلوك المدفوع داخلياً يقوم به الفرد ليشعر بالمتعة، ويلبي اهتمام فطري لديه، بينما السلوك المدفوع خارجياً يقوم به الفرد للحصول على ناتج خارجي، وخلال ثلاثة عقود أثبتت الدراسات أن نوعية الخبرة، والأداء تختلف بشكل كبير عندما تكون الدافعية لهذا السلوك داخلية، فالنتاجات تكون ذات جودة عالية، وإبداعية (Ryan and Deci,2000).

وتتكون الدافعية الداخلية من ثلاث حاجات نفسية أساسية، وهي الحاجة للكفاءة، وهي إنجاز مخرجات محددة، أو الاعتقاد بامكانية الحصول على هذه المخرجات، أما الثانية

فهي الإنتماء وهي القدرة على تطوير علاقات مستقرة وآمنة مع الآخرين، والأخيرة هي الاستقلالية وهي قيام الفرد بالانشطة ذاتيا (Carlton & Winsler, 1998).

والطلبة الذين يقومون بالسلوك مدفوعين داخليا، يسعون إلى توظيف استراتيجيات تحتاج إلى تحدي أكبر، ويقومون بمواجهة المشكلات المعقدة من خلال جمع المعلومات التي تؤدي إلى حل المشكلة واتخاذ القرار، على النقيض من الطلبة ذوي الدافعية الخارجية، الذين يميلون إلى المهمات السهلة، ويبذلون جهدهم في سبيل الحصول على التعزيز، ولذا تؤيد الدراسات أن يهتم المعلمون على الدافعية الداخلية لطلابهم، للحصول على نتائج ايجابية عديدة (قطامي وآخرون، ٢٠١٠).

زيادة الدافعية الداخلية:

قدّم رايان وديساي (Ryan and Deci) نظرية التقويم المعرفي C.E.T، وافترضا فيها أن الأحداث الخارجية، إما أن تكون ذات صفة تحكم، أو صفة اعلامية، وتفترض النظرية أن لدى الناس احتياجات داخلية، (تحديد الذات، والكفاءة)، وأن الأحداث الخارجية، ذات صفة التحكم، ترتبط بالحاجة إلى تحديد الذات، والحاجات ذات صفة الإعلان، ترتبط بالحاجة للكفاءة. وقد وضع من خلالها ثلاثة مقترحات، توضح العلاقة بين الأحداث الخارجية، والدافعية الداخلية، فالمقترح الأول بأن الاحداث الخارجية إن كانت ترعى المدركات السببية (PLOC) الداخلية ، فانها ستحسن التحفيز الداخلي، وإن كانت ترعى المدركات السببية الخارجية، عندها ستضعف التحفيز الداخلي. والمقترح الثاني يشير إلى أن الأحداث التي ترعى كفاءة مدركة تنمي الدافعية الداخلية، أما الأحداث التي تقلل من الكفاءة المدركة ستقلل الدافعية الداخلية. أما المقترح الثالث فيشير إلى أن الأحداث التي تعمل على تحريك السلوك لها ثلاثة أنواع إما أن لها أهمية أدائية، أو أهمية

إعلانية، أو لها كفاءة مدركة، أن المواقف بين الأفراد، والتعليمات، والتغذية الراجعة، والتواصل، تؤدي إلى الشعور بالكفاية، والذي يزيد من الدافعية الداخلية شريطة اقترانه بالشعور بتحقيق الذات، وتقرير المصير(Ryan and Deci,2000).

يمتلك معظم الطلبة دافعية داخلية، وهذه الدافعية تعتمد على الظرف الذي يتم فيه النشاط، فالطالب نفسه نجده مدفوعا في حصة ما دون الأخرى، كما أن الإنفعالات الناتجة عن التوتر والتهديد، قد تحرك السلوك أو تعيقه، وهنالك خمس استراتيجيات تساعد الطلبة في الكشف عن دافعيتهم الداخلية:

الاستراتيجية الأولى: التخلص من التهديد، من خلال المناقشة الجماعية التي يتم من خلالها استمطار الأفكار، حول معيقات التعلم وكيفية التغلب عليها.

الاستراتيجية الثانية: وضع أهداف على أساس يومي للطالب، مع ترك الحرية له في اختيارها ما أمكن، تكليف الطلبة بمهام فيها تحدي، وتتصل بحياته الواقعية.

الاستراتيجية الثالثة: التأثير إيجابياً على معتقدات الطالب، نحو نفسه، ونحو التعلم، من خلال التأكيد الإيجابي، والإقرار بنجاح الطالب بشكل غير لفظي.

الاستراتيجية الرابعة: التحكم بإنفعالات الطلبة، من خلال الأنشطة المختلفة مثل الدراما، والاحتفالات، وأن يستخدم بدائل عن المكافآت مثل :- تكوين جو إيجابي ذو علاقات جيدة، وبيئة غنية، التخلص من التهديد، وعدم الإكثار من الطلبات، زيادة التغذية الراجعة، والتقييم الذاتي، وضع الأهداف، وربط التعلم بمعنى لدى الطلبة.

الاستراتيجية الخامسة: تفعيل دور التغذية الراجعة، واستخدامها في عملية التعلم الذاتي، من خلال برامج الكمبيوتر، والحقائب التعليمية، ومحكات مستوى الأداء (أبو رياش وآخرون، ٢٠٠٦)

الدافعية والتحصيل:

يتشارك الباحثون في مفهوم الدافعية، الرؤية حول أن التحصيل، ينتج عن تفاعل بين المتغيرات المحيطية، والأهداف الذاتية المحفزة للتحصيل، وأن هنالك دافعين مباشرين، يرتبطان بالتنبؤ بالسلوك، أحدهما ضمني (مخفي)، والآخر واضح وظاهر، الدوافع الضمنية المخفية، وهي البواعث الداخلية للفعل، وهي أيضا معروفة كفعالية الأداء، وهي تعمل من خلال الحافز طيلة المهمة، أما الدافع الظاهر فيعبر عنه من خلال خيارات مدروسة، ومقصودة، وأكثر تحفيزاً لأسباب ظاهرة. والأشخاص الذين لديهم دوافع داخلية قوية، يحتاجون تحقيق أهداف، وحاجات داخلية ذات معايير مرتفعة، وفي الوقت ذاته ينزع الآخرون، للتمسك بمعايير المجتمع، هذين النوعين من الدوافع تعمل معا، لتقرر سلوك الفرد من خلال توجيهه وإثارته.(Brunstein & Maier, 2005)

ثالثاً: أساليب التفكير:

وتشير أساليب التفكير Thinking Styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم ، واكتساب معارفهم ، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد ٠ فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحيايتة قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (Sternberg , 2002).

ويعزو ستيرنبرغ نجاح الطلبة، أو فشلهم إلى توافق أسلوب تفكيرهم مع أسلوب المعلم، في التدريس، أكثر من قدرات الطلبة، وهو بذلك يحمل المدرس المسؤولية، من

حيث اختيار الأسلوب التدريسي، الذي يتوافق مع أسلوب تفكير الطالب، وقد كان تورانس أول من استخدم مفهوم أساليب التفكير، وهو يرجح فكرة أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في تفكيره، وهذا ما يجعل لكل فرد أسلوبه الخاص، في التفضيل والتفكير، ومن الصعب التنبؤ بهذا الأسلوب، وتفضيلات الفرد تشمل التفضيلات اللغوية، والمعرفية، ومستويات المرونة لديهم في العمل، والتعامل مع الآخرين (العتوم وآخرون، ٢٠١١أ).

وقبل أن نقوم بتعريف أساليب التفكير سنقوم بعرض أهم التعريفات لمفهوم التفكير حيث انه جزء من المفهوم الأساسي لهذه الدراسة وهي أساليب التفكير والذي يتكون من كلمتين، التفكير والأساليب.

التفكير:

إن محاولة فهم التفكير صعبة، لأنه يستخدم كعملية في محاولة تفسيره، ومن هنا كان التركيز في غالبه، على الجوانب التي من الممكن قياسها، من جوانب سلوك الفرد، ولفظ التفكير يمكن أن يستخدم بمعاني كثيرة، فهو يصف نشاطا عقلياً، سواء كان واعي ومقصود، مثل الذي نستخدمه في حل المشكلات، أو نعيه وعياً غير تام، مثل ما يحدث عند التصرفات الروتينية (جابر، ٢٠١٠).

وسيتم استعراض بعض التعريفات للتفكير، فمن التعريفات بمفهوم التفكير، أنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية، التي يقوم بها دماغ الفرد، عندما يتعرض لمثيرٍ ما، يتم استقباله عن طريق الحواس الخمس (علي، ٢٠١١).

وهو نشاط معرفي، يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى، ودلالة، من خلال البنية المعرفية، لتساعد الفرد على التكيف، والتلاؤم مع ظروف البيئة (العتوم وآخرون، ٢٠١١أ).

ويعرف التفكير "بأنه مفهوم افتراضي، مجرد، يشير إلى عملية داخلية، تعزى إلى نشاط ذهني، معرفي، تفاعلي، انتقائي، قصدي، موجه نحو حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم، أو إيجاد معنى، أو إجابة عن سؤال ما، أو اختراع أسلوب تكيف جديد، لم يكن من قبل" (قطامي، ٢٠١٠).

وعرفه باير (Bayer,2001) كما ورد في (سعادة، ٢٠٠٣) بأنه عبارة عن عملية عقلية، يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى، من خلال الخبرة التي يمر بها.

ويعرف سولسو (Solso) التفكير بأنه مفهوم، يتضمن ثلاثة جوانب، هي أن التفكير عملية عقلية معرفية، والجانب الثاني أنه يستدل على هذه العمليات من نتائجها، التي تظهر على شكل سلوك، والجانب الثالث أن التفكير، هادف، وموجه، نحو حل المشكلات، وإيجاد البدائل. بينما عرفه كوستا بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية، بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية، والحكم عليها (نوفل وأبو عواد، ٢٠١١).

ومما سبق من التعريفات، نستطيع أن نلخص مكونات مفهوم التفكير ب:

- التفكير عملية عقلية أو أكثر تحدث في الدماغ.
- من خلال التفكير يتم معالجة مثيرات، تم استقبالها من خلال الحواس.
- التفكير عملية، منظمة، وهادفة، وموجهة نحو هدف ما.

- التفكير يعتمد على الخبرات السابقة للفرد.

أساليب التفكير:

إن التعرف إلى أسلوب التفكير السائد لدى الطلبة، يساعد المعلم في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للطالب، ويساعده في اختيار نوع النشاط الذي ينسجم مع أسلوب التفكير، حيث يحصل الطالب على افضل النتائج (العتوم وآخرون، ٢٠١١أ)

تعريف أساليب التفكير :

إن كثرة التعريفات المتعلقة بمفهوم أساليب التفكير، واختلافها، يرجع إلى اختلاف الباحثين، والمدارس

النفسية التي درست هذا المجال، فقد عرفها فورم formm بأنها طريقة تعامل الإنسان، الخاصة به مع البيئة، وتشكل هذه الأساليب، استراتيجيات مكتسبة، لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة وحلها (الطيب، ٢٠٠٦).

وهي طريقة الفرد التي يستقبل بها المعرفة، والمعلومات والخبرة، والتي يرتب وينظم بها في مخزونه المعرفي، و يسترجعها بالطريقة التي سيمثل من خلالها هذه المعرفة، والخبرة؛ أي الطريقة التي يستخدمها في التعبير عنها، إما بوسيلة حسية مادية، أو شبه حسية، أو بطريقة رمزية عن طريق(حروف أو كلمات وأرقام) (قطامي، ٢٠١٠).

وعرفها كل من هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson 1982 أنها مجموعة من الطرق، والاستراتيجيات الفكرية، التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات المتاحة لديه، عن ذاته، أو بيئته، بشكل متكرر ، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات (نصر الله، ٢٠٠٨).

وعرفها غريغورك Gregoric 1979 بأنها مجموعة من الأداءات، المتميزة الخاصة بالمتعلم، وهي تعتبر دليلاً على طريقة تعلم المتعلم، وتوضح استقبال الفرد للمعلومات، التي يواجهها في البيئة بهدف التكيف (قطامي وآخرون، ٢٠١٠).

أما ستيرنبرغ (Sternberg, 2004) فيعرفها بأنها: مجموعة من الاستراتيجيات، والطرق المفضلة، لدى كل فرد في التفكير، ومواجهة مشكلاته التعليمية والشخصية، وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها (مثل المعرفة)، وهي القاسم المشترك، بين الشخصية والذكاء (العنزي، ٢٠٠٨).

تصنيف أساليب التفكير:

هنالك أكثر من تصنيف لأساليب التفكير، مثل تصنيف هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson حيث ذكرا خمسة أساليب هي: التركيبي، والتحليلي، والمثالي، والواقعي، والعملي (العنزي، ٢٠٠٨).

وأشارت قطامي (٢٠١٠) انه لتحقيق الفهم يفضل تصنيف أساليب التفكير على هيئة أزواج متناظرة كما يلي:

١ – التفكير العلمي (Particle Thinking)، التفكير المجرد (Abstract Thinking).

٢ – التفكير الاستقرائي (Inductive Thinking)، التفكير الاستنباطي (Deductive Thinking)

٣ – التفكير الوظيفي (Functional Thinking)، التفكير للتفكير (Thinking out of Thinking)

٤ – التفكير التباعدي (Divergent Thinking)، التفكير التقاربي (Convergent Thinking).

٥- التفكير القائم على الجانب الأيسر من الدماغ (Left-Handed) ، والتفكير القائم على الجانب الأيمن من الدماغ(Right Handed Thinking) .

٦- التفكير الناقد (Critical Thinking)،التفكير الإبداعي(Creative Thinking).

٧- التفكير من خلال تكوين الفروض (Hypothesis formulating Thinking)، والتفكير من خلال اختبار الفروض (Hypothesis Testing Thinking).

٨- التفكير الشكلي (Formal Thinking)، التفكير غير الشكلي(In Formal Thinking).

٩- التفكير الاستكشافي (Exploratory Thinking)، والتفكير التحليلي (Analytic Thinking).

١٠- التفكير ذو النظام المفتوح (Open system Thinking)، التفكير ذو النظام المغلق (Closed System Thinking).

١١- التفكير الاستراتيجي (Strategic Thinking)، والتفكير التكنيكي (Tactic Thinking).

١٢- التفكير الواقعي (Realistic Thinking)، والتفكير التخيلي (Imaginative Thinking).

١٣- التفكير المنطقي (Logical Thinking)، والتفكير الخرافي (Superstition Thinking).

١٤- التفكير المحسوس (Concrete Thinking)، والتفكير المجرد (Abstract Thinking).

١٥- التفكير داخل الصندوق (Thinking In Box)، والتفكير خارج الصندوق (Thinking Out Box) .

الاتجاهات المفسرة لمفهوم الأساليب:

ظهرت عدة نظريات لتفسير أساليب التفكير، فقد أورد الباحثان ستيرنبرغ وغريغورينكو Sternberg & Grigorenko 1995,1997 أنه تم دراسة أساليب التفكير، من خلال ثلاثة محاور، هي:

أولاً: التفسير المتمركز حول المعرفة:

أشهر الباحثين في هذا المجال كاغان Kagan 1976، ووتكن، وزملائه Witkine et al. 1978 ، ويعد التفسير المعرفي، من أهم المداخل النفسية، التي تفسر السلوك الإنساني، ويشير مصطلح المعرفة إلى جميع العمليات النفسية، التي بواسطتها يتم معالجة المثيرات، حيث يطور، ويختصر، ويرمز، ويختزن في ذاكرة الفرد، إلى حين استدعائه للاستخدام في المواقف الإدراكية، المعرفية، المتجددة، والمختلفة، وتعد الأساليب المعرفية، أحد أهم العوامل التي يمكن أن تفسر الفروق الكمية، والنوعية، بين الأفراد، في آليات معالجة المعلومات(الفاعوري، ٢٠١٠).

ثانياً: التفسير المتمركز حول الشخصية:

من النظريات الأساسية في هذا المجال، نظرية الأساليب النفسية Theory Psychology Types، وقد برزت هذه النظرية من خلال أعمال كارل يونغ C.G.Yung، وتم التوسع في تناول وتفسير هذه النظرية من قبل (ماير وماير Myers & Myers) ، حيث قسم الأفراد إلى أربعة أساليب:

النوع الأول : الاتجاه في التعامل مع الأفراد، ويشمل : الأفراد الانبساطيين وهم الأفراد الذين يسهل التعامل معهم، ويهتمون بالأفراد الآخرين والبيئة المحيطة، والأفراد الانطوائيين، وتكون اهتمامات هؤلاء الأفراد أكثر تركيزا في حيز ضيق.

النوع الثاني : الوظيفة الإدراكية، ويضم الفرد الحدسي، وهو الفرد الذي يميل إلى إدراك المثيرات، بشكل كلي وأن يركز على المعنى، وليس على التفاصيل. والفرد الحسي هو الفرد الذي يعتمد على الإحساس، ويدرك المعلومات، على أنها حقيقة، وذات قيمة.

النوع الثالث : يستند إلى الأحكام، ويشمل اولاً: الأفراد الشعوريين، وهؤلاء يكونون أكثر توجهاً نحو القيم، ونحو انفعالاتهم في أحكامهم. ثانياً: الأفراد الواقعيين : وهم يعتمدون على ما هو موجود في البيئة، وعلى الحقائق الواقعية في أحكامهم.

النوع الرابع : يركز على تفسير المعلومات : ويضم الأفراد الإدراكيين، وهم يعتمدون على المعلومات في البيئة المحيطة . والأفراد الحكميين وهم يسعون إلى ما وراء المعلومات، لتقديم تفسيرات مختلفة.

ومن ضمن النظريات التي تتدرج تحت المدخل المتمركز حول الشخصية، لتفسير مفهوم الأساليب، نظرية طاقة العقل Mind Power لأنتوني غريغوريك Gregorc, 1983 والذي توصل إلى نظام فكري، هو عبارة عن وجهة نظر منظمة تدور حول، كيف؟ ولماذا يؤدي العقل الإنساني وظائفه، ومن ثم كيف يعكس ذاته، من خلال ما يظهر من سلوك؟(قطامي، ٢٠٠٧).

ثالثا: التفسير المتمركز على النشاط

تهتم نظريات الأساليب المتمركزة حول النشاط، بالأنشطة العملية في مجال التعلم، والعمل، وتعمل على تفسير الاختلافات في التعامل مع المواقف المختلفة، وهي تبدو كتطبيق عملي للمحورين السابقين (المعرفي، الشخصي)، ويشمل هذا التفسير أساليب التعلم، وأساليب التدريس (الفاعوري، ٢٠١٠):

أولا: أساليب التعلم

ترتكز هذه النظرية على أن الطلبة يختلفون من حيث الطرق، والأساليب التي يفضلونها في التعلم، وان توظيف هذه الطريقة في تعليمهم، يعطي نتائج أفضل. وبناء على هذا التفسير، ظهرت نظريات، وتصورات، ونماذج، وضحت الأساليب، والأساليب المختلفة، من أساليب التعلم المفضلة، لدى الطلبة (Diaz & Cartnal,1999) ومن هذه النماذج:

نموذج كولب Kolb:

يصنف أساليب التعلم في بعدين أساسيين، هما: الإدراك (ويصف عمليات التفكير المادية والمجردة)، والبعد الآخر، هو معالجة المعلومات، وبناء على ذلك تم تحديد أربعة أساليب للتعلم في ضوء أشكال التفكير المادي، والمجرد، والتأملي، والمباشر وهي: الأسلوب المتشعب، والأسلوب التقاربي، والأسلوب المتكيف، الأسلوب التمثيلي، ومن النظريات التي تعتمد أساليب التعلم، نظرية دن ودن، التي ظهرت في الثمانينات من القرن الماضي، وهي تقوم على تصنيف أسلوب تعلم الفرد، بناء على ردود الفعل الفردية، وصنفت أساليب التعلم إلى خمسة مجالات أساسية وهي: التصنيف الاجتماعي، والتصنيف النفسي، والتصنيف البيئي، والتصنيف العاطفي، والتصنيف (تفضيلات المعالجة النفسية) وهذه التصنيفات مكونة من ثلاثة وعشرين عنصراً (Kolb & Kolb, 2005).

نموذج (Dunn &Dunn):

تعتبر أساليب التعلم الطريقة التي يقوم بها الفرد في معالجة وتحليل ودراسة الأفكار الجديدة والتي تواجه الفرد، والركن الاساسي في نظرية أساليب التعلم ل دن ودن (Dunn & Dunn) هو أن معظم الأفراد يمتلكون طرقا فريدة خاصة بهم في التعامل مع المواقف

الفكرية المختلفة (Dunn, 2000)، فتعلم عزف البيانو يعتبر تحدي كبير للكثير من الأفراد، لكنها بالنسبة للبعض هي تجربة قاسية ومجهدة إذا لم تنسجم طريقة تعليمهم العزف مع الطريقة التي يتعلمون بها (Church,2010) .

يشتمل نموذج دن ودن Dunn & Dunn لأساليب التعلم على خمسة معايير يندرج تحتها واحد وعشرين عنصراُ، تؤثر على تعلم الفرد، بعضها بيولوجي، وبعضها تطوري، وهذه الأساليب تتغير مع الوقت وفيما يلي تلخيص لهذه العناصر (Dunn, 2000):

العامل البيئي: ويشمل عناصر مثل: الإضاءة، الصوت، درجة الحرارة، ترتيب المقاعد، فالبعض يفضل التعلم في غرفة باردة وهادئة، بينما البعض لا يستطيع التركيز الا في جو دافئ وسماع الموسيقى.

الجانب الانفعالي: ويتضمن هذا المجال الدافعية، المثابرة، المسؤولية، التعليمات فعلى سبيل المثال، بعض الافراد لا يبدأ مهمة جديدة قبل الانتهاء من المهمة الاولى بينما اخرون يستطيعون العمل على أكثر من مهمة معاً.

العامل الاجتماعي: وهو يتضمن العوامل المتعلقة بتعلم الأفراد ضمن جماعة من الأفراد، أ) لوحده أو أزواج. ب) آمر مستبد أو زميل. ج) يتعلم بطرق مختلفة أم بطريقة روتينية، فعلى سبيل المثال بعض الناس يفضل العمل وحيدا عند العمل على مهمة ما بينما آخرون يفضلون العمل مع زملائهم.

العامل العضوي: عناصر هذا العامل تتمثل في عنصر ادراكي (سمعي، بصري، حسي، حركي)، مستوى الطاقة خلال ساعات النهار (يفضل التعلم نهارا أم ليلاً)، تناول الطعام (تناول الطعام اثناء التعلم أم لا)، التنقل (الجلوس أم الحركة أثناء التعلم).

العامل النفسي: وتتوافق العناصر المنتمية لهذا العامل مع العمليات النفسية التالية : النصف دماغي، ردات الفعل، التحليل المنطقي، والتأمل. وهذه العناصر تعود إلى نصفي الدماغ الأيمن والأيسر، وردات الفعل تصف كيف يتصرف الفرد بسرعة قبل التفكير، بينما يقوم الآخرون بالتدقيق في الموقف قبل التصرف. أما التحليل المنطقي، والتأمل فهي عناصر فريدة بالمقارنة مع بقية العناصر لأن هذين العنصرين يتكونان من تركيب مختلف من عناصر تنتمي للعوامل الاربعة السابقة، مثل الاضاءة، والصوت، وطريقة الجلوس، والمثابرة.

ثانياُ: أساليب التدريس Teaching Styles:

وهو الجانب الثاني من التفسير المتمركز حول النشاط، والذي يفسر اختلاف تعامل الطلبة مع المواقف التعليمية، حيث كان التفسير الأول يعتمد على طرق التعلم، وهذا يعتمد على أساليب التدريس، وأسلوب التدريس هو ما يقوم به المعلم من سلوكات، أثناء العملية التعليمية، في غرفة الصف، ويؤثر بشكل مباشر على الطلبة وقدراتهم. ومن النظريات التي بحثت في هذا المجال نظرية هينسون وبروثويك، فقد اقترحوا ستة أساليب مختلفة للتدريس وهي (ستيرنبرغ، ٢٠٠٤):

١- الأسلوب الموجه نحو المهمة.

٢- أسلوب التخطيط التعاوني.

٣- الأسلوب المتمركز حول الطفل.

٤- الأسلوب المتمركز حول الموضوع الدراسي.

٥- الأسلوب المتمركز حول التعلم.

٦- أسلوب التواجد الانفعالي.

وهنالك نماذج أخرى قامت بتفسير أساليب التفكير مثل:

نموذج هاريسون وبرامسون (Harrison &Bramson):

يقوم هذا النموذج بتفسير العلاقة بين أساليب التفكير المفضلة للأفراد، وبين سلوكهم، وتوضح قابليتها للتغيير، كما توضح الفروق، في استخدام أساليب التفكير، من قبل الأطفال، وأن الأطفال يكتسبون هذه الأساليب في طفولتهم، لتنمو، وتزدهر مع مرور الوقت، لتصبح نماذج أساسية في حياتهم، وقد صنف هذا النموذج أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي: الأسلوب التركيبي، والمثالي، والواقعي، والعملي، والتحليلي، وأهم ما ذكرته النظرية أن السيطرة الدماغية (الجانب الأيسر والجانب الأيمن) تحدد أسلوب تفكير الفرد (Delisi, 2002).

نموذج جوبنس (Gubbins):

وهو نموذج يميل في محتواه إلى الجانب المعرفي حيث يتضمن ستة مستويات هي:

١ – حل المشكلات: وخطواتها الشعور بالمشكلة، وتحديدها، وصياغة الحلول، واختبارها، وتطبيق الحل، وقبوله كنتيجة نهائية.

٢ – مستوى اتخاذ القرار: ويتمثل في صياغة الهدف بشكل واضح، وتوضيح المعيقات، وطرق التغلب عليها، واختبار هذه الطرق، وترتيبها حسب الأولويات، ومن ثم اختيار أفضلها وتقويم الحل.

٣ – مستوى الوصول إلى الاستنتاجات: ويتضمن التفكير الاستقرائي، والاستنباطي.

٤ – مستوى التفكير التباعدي: وهو يشمل مهارات الإبداع، من طلاقة، ومرونة، وأصالة، وإجراء التحسينات.

٥ – مستوى التفكير التقويمي: وهو يتضمن إصدار الأحكام، وتحليل المشكلات، وتصنيف البيانات، والتمييز بين الحقائق والآراء.

٦ – مستوى الفلسفة والاستدلال: ويستخدم في الجدالات الفلسفية (العنزي، ١٤٣٠هـ؛ السراج، ٢٠٠٨).

نموذج كوستا Costa

وضع هذا النموذج التفكير ضمن أربع مراحل هرمية، كل مستوى منها يعتمد على المستوى السابق، وعملياته، وهذه المستويات هي:

١ – المهارات المنفصلة للتفكير: وهي مجموعة من العمليات العقلية المنفصلة، مثل تشغيل البيانات، واستخراج النتائج بعد المعالجة، وهي تعتبر أساسية للمستوى التالي.

٢ – استراتيجيات التفكير: وهو استخدام استراتيجيات التفكير لحل المواقف الصعبة، من خلال ربطها بالمهارات المنفصلة السابقة، ومن هذه الاستراتيجيات: حل المشكلات، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والاستدلال، والمنطق.

٣ – التفكير الابتكاري: ويتصف بالجدة، والأصالة في التفكير، لإيجاد حلول جديدة للمشكلات. ٤ – الروح المعرفية: يشير هذا المستوى، إلى ضرورة وجود عامل غير المستويات السابقة، لحدوث التفكير وهي الروح المعرفية، والتي تتضمن تفتح الذهن، والبحث عن البدائل، والتعامل مع المواقف الغامضة، وإدراك العلاقات، والرغبة المستمرة في التغيير (السراج، ٢٠٠٨).

نموذج برسيسن (Presseison):

ويصنف هذا النموذج، أساليب التفكير إلى أسلوبين هما: العمليات الأساسية للتفكير، مثل السببية، والتحويلات، وإدراك العلاقات، والتصنيف، واكتشاف السمات الفريدة. أما الأسلوب الثاني فيتمثل بعمليات مركبة للتفكير: مثل حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي (العنزي، ١٤٣٠هـ).

نموذج سيطرة الدماغ لهيرمان Herrmann

ويسمى هذا النموذج " أداة هيرمان للسيادة الدماغية" ويفترض هذا النموذج أن هنالك أربعة أساليب للتفكير هي:

الأسلوب المنطقي: وأهم ما يميزه القدرة على بناء القواعد المعرفية.

الأسلوب التنظيمي: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بجدولة الأنشطة، والاهتمام بالتفاصيل، وصياغة الأهداف، والتوجه نحو تحقيقها.

الأسلوب الاجتماعي: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب، بالقدرة على الاتصال، والتواصل مع الآخرين.

الأسلوب الإبداعي: وأهم ما يمثل أصحاب هذا الأسلوب، إيجاد الحلول الإبداعية، والأفكار الأصيلة (السراج، ٢٠٠٨).

نموذج السلطة الذاتية العقلية:

وهو النموذج الأكثر شيوعاً، وتقبلاً وهو يقوم على فكرة محاكاة أشكال السلطة، في العالم وهو يحدد ثلاثة عشر أسلوباً في التفكير، ضمن خمسة مجالات(العتوم وآخرون، ٢٠١١أ).

ويقوم هذا النموذج، على أن الأشخاص يحتاجون بطريقة ما إلى حوكمة (اتباع نماذج حكومية) في إدارة انشطتهم اليومية، وهنالك طرق عديدة للقيام بذلك (& Zhang

(Sternberg, 2002) ويشير ستيرنبرغ Sternberg 2002 صاحب هذا النموذج، إلى أن أساليب التفكير، عبارة عن الطرق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، وتوضح كيفية استخدام، أو استغلال، الفرد للقدرات التي يمتلكها (مثل المعرفة) لحل قضية ما ، وفي نموذجه، يشبه ستيرنبرغ الناس بالمدن، فكما أن المدن بحاجة إلى تنظيم وضبط، كذلك الإنسان ويواجه مشكلات كما في المدن، ويحتاج إلى وضع أولويات، وتحديد مصادر كما تفعل الحكومات (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).

وتتميز أساليب التفكير، بأنها معرفية، وانفعالية، ونفسية، وبيئية، واجتماعية، وفق المراحل المتغيرة، وتعتبر الأساليب معرفية؛ لأن الأفراد يستخدمون مخزونهم المعرفي، وأنشطتهم المعرفية المخزنة، عندما يواجهون مسألة ما يودون التعامل معها بأسلوب تفكيرهم المفضل، وانفعالية؛ لأن بعض المواقف تتأثر بالعاطفة، عند التعامل معها، وهي تفرض على الأفراد أسلوب التفكير، الذي يساير عواطفهم، فإذا أحب شخص إنسانة، فسيميل إلى أن يتمثل الأسلوب الملكي، بدون منازع فهو سيصبح أنانياً، يريد من محبوبته أن تكون له، وستبقى هذه المحبوبة، هي المسيطرة على معظم تفكيره طوال الوقت، وإذا اندمجت هذه الملكية، مع الأسلوب التنفيذي، سينقلب صاحب الأسلوب الملكي، عبداً لمحبوبته، ينفذ ما يؤمر به دون تذمر، دون أن يفكر بأن يتخلص من سيطرة من يحب، لأنه اتبع أسلوباً فرض عليه أن يكون المحبوب هو الموضوع، الذي لا ينافسه أي موضوع آخر. وتعتبر الأساليب نفسية لكن بدرجة قليلة، حيث يتأثر الأسلوب، بالنواحي الشخصية الصادرة من الشخص المقابل (جلسته، طريقة كلامه، نظرات عينيه...)، وبيئية، حيث أن هذه الأساليب تتغير بتغير البيئات، فمثلا قد يكون الأسلوب التنفيذي هو الأسلوب الأفضل للموظف الإداري العادي، ولكن إذا حصل الموظف على وظيفة أعلى،

فيجب أن يعمل على تغيير أسلوب تفكيره إلى أسلوب يناسب دوره القيادي، مثل الأسلوب التشريعي أو القضائي، لأنها أنسب لتجديد وروح الفريق، والأساليب أيضا اجتماعية؛ لأن طبيعة المجتمع أحياناً، تفرض على الفرد تبني أسلوب من التفكير، فالمجتمع الذي يلتزم بالقواعد، والقوانين، يفرض ذلك على أبنائه الأسلوب المحافظ، في حين أن المجتمع الديمقراطي يفرض على أبنائه الأسلوب التحرري (Beceren & Ozdemir, 2010,).

ويشتمل هذا النموذج على ثلاثة عشر أسلوباً، موزعة على خمسة مجالات، والجداول أدناه تبين تلك الأساليب، وأهم خصائصها:(Ozdemir &Sert, 2010)

الجدول (١) المجال الأول من حيث الوظيفة (Function) وأساليب التفكير الخاص به

أساليب التفكير	خصائصها
التشريعي Legislative	يستمتع بالإنهماك بالعمل بتعليمات ذاتية وتوجيه ذاتي
التنفيذي Executive	يجد اشباع رغباته في تطبيق المهام ذات التعليمات الواضحة.
القضائي Judicial	يركز على تقييم نتائج الأنشطة.

الجدول (٢) المجال الثاني من حيث الشكل (Form) وأساليب التفكير الخاصة به

أساليب التفكير	خصائصها
الأسلوب الملكي Monarchic	يستمتع بالمهام التي تحتاج إلى كامل التركيز في مهمة واحدة في الوقت نفسه
الأسلوب الهرمي Hierarchic	يفضل التركيز على أكثر من مهمة في نفس الوقت، مهتما بالأولويات.
الأسلوب الأقلي Oligarchic	يعمل على تحقيق أكثر من هدف في نفس الوقت دون الإهتمام بالأولويات
الأسلوب الفوضوي Anarchic	يستمتع بالعمل على المهام التي تنفذ بمرونة عالية جدا، من حيث الكيفية والوقت،

والمكان، الذي تنفذ فيه.	

الجدول (٣) المجال الثالث من حيث المستوى The Level وأساليب التفكير الخاصة به

أساليب التفكير	خصائصها
العالمي Global	ينزع نحو الأفكار والقضايا العالمية والمجردة.
المحلي Local	يستمتع بالاتعامل مع المهام التي تسمح بالعمل بتفاصيل واقعية ومحددة.

الجدول (٤) المجال الرابع من حيث اتجاه التفكير The Scope وأساليب التفكير الخاصة به

أساليب التفكير	خصائصها
الأسلوب الخارجي External	يفضل العمل في المهام التي تسمح بالعمل الفريقي والعمل مع الآخرين.
الأسلوب الداخلي Internal	يفضل المهام التي يعمل فيها مستقلا.

الجدول (٥) المجال الخامس من حيث النزعة The Leanin وأساليب التفكير الخاصة به

أساليب التفكير	خصائصها
الأسلوب التحرري Liberal	يستمتع بتنفيذ المهام التي تتضمن طرف واقعية وغامضة
الأسلوب المحافظ Conservative	يفضل الالتزام بالقواعد والاجراءات في أداء المهام

وفيما يلي مزيداُ من التفصيل حول هذه الأساليب:

أولا: الأساليب من حيث الوظيفة :

١- الأسلوب التشريعي Legislative Style

يفضل أصحاب هذا الأسلوب، المشكلات التي تتيح لهم تجريب استراتيجيات جديدة، ووضع قوانين خاصة بهم، ويستمتعون باعطاء التعليمات، ولا يتلقون أوامر من أحد، بل يفعلون ما يريدون، وهذا الأسلوب يتميز به المبدعون، فيميلون إلى الاستمتاع بابتكار، وصوغ الحلول للمسائل، التي يقومون بحلها، ولا يميلون إلى المسائل التي لها حلول مسبقة، ويتميز ذوو الأسلوب التشريعي بالصفات التالية (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠) :

١. يستمتعون بإصدار الأوامر.
٢. يفضلون حل المشكلات التي لا يوجد لها حل من قبل.
٣. يميلون إلى الإبداع.
٤. يقررون ويختارون نوع العمل الذي يرغبون فيه.
٥. يستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة.
٦. من الأنشطة المدرسية التي يفضلونها كتابة القصص القصيرة، والقصائد واختراع أشياء جديدة يعبرون عن أفكارهم من خلال الرسوم.
٧. المهن المفضلة لديهم: مهندس معماري، أديب، سياسي، عالم، فنان.

٢- الأسلوب التنفيذي Executive Style:

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بتنفيذهم الخطط التي يعدها التشريعيون، من دون معارضة، وهم يجمعون الاوامر من المخططين، ويقارنوها بما عرفوه سابقا، بطريقة سريعة (Sternberg and Wagner, 1991).

أما الصفات المميزة لذوي الأسلوب التنفيذي فهي:

١. يحبون اتباع الأوامر.

٢. يحبون تطبيق الطرق التي تم اختبارها مسبقا.

٣. يفضلون المهام البسيطة غير المركبة.

٤. يفضلون الأنشطة التي حددت لهم، مثل مسائل الجبر، والهندسة، والدروس التي تعتمد على قواعد مفروضة سلفاً.

٥. يفضلون الوظائف التنفيذية، مثل شرطي، محامي، عامل بناء، جندي (Sternberg and Wagner, 1991).

٣- **الأسلوب القضائي** Judicial Style

يهتم أصحاب الأسلوب القضائي، بتقييم مراحل العمل ونتائجه، وكذلك تقييم النشاطات، والأفعال التي يقوم بها أناس آخرون، فهم غالباً ما يطرحون أسئلة مثل: لماذا؟- ما هو سبب؟ ماذا يفترض من قبل (جهة)؟ ، ويهتمون بالمقارنة والتحليل، والتقييم، وإخضاع الأمور للنقد، وكذلك يميلون إلى كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه (أبو هاشم، ٢٠٠٧).

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بما يلي :(عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠؛ Bernardo et al., 2002)

١. يهتمون بتقييم مراحل العمل ونتائجه.

٢. يحللون الفكرة الرئيسية في الموقف ويكرهون كتابة القصص.

٣. يحددون الخطأ والصواب في الموقف العلمي ويكرهون التجريب.

٤. يستمتعون بتقييم القوانين والقواعد والإجراءات.

٥. يحللون الأعمال الفنية ويكرهون إنتاجها.

٦. يكرهون تذكر التواريخ ويهتمون بتحليل الدوافع والأسباب وتطور المواقف.

٧. ينفذون الإعلانات ولا يحبون تصميمها.

٨. يقرر كلفة مشروع ويكره أن يحدد له احد طريقة الإنفاق.

ثانياً: الأساليب من حيث الشكل

الأسلوب الملكي Monorchic Style:

ما يميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يتوجهون نحو تحقيق هدف واحد طيلة الوقت، وهم مرنين، وقادرين على التحليل، وتفكيرهم المنطقي منخفض (Sternberg and Wagner, 1991).

المدير ملكي الأسلوب يحب الانجاز، ولا يقبل أي عذر لعدم إنجاز العمل، أما الطفل ذو الأسلوب الملكي يواجه في المدرسة مشكلة وذلك بسبب اهتمامه بموضوع ما في ذهنه، يجعله يبدو شارداً أو غير منتبه، وهنا يأتي دور المعلم حيث يتوجب عليه تقديم المواد التعليمية من خلال اهتمامات الطفل وما يحب، ويمكن تلخيص "خصائص أصحاب الأسلوب الملكي بما يأتي: (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧) .

١. يكون مهتماً ومندفعاً نحو موضوع واحد يشغل تفكيره دائما.

٢. لا يهتم إلا بموضوعه، ويهمل أي موضوعات أخرى تهم الآخرين.

٣. عادة ما يتهم أنه تحت وسواس قهري Obsessive-compulsive. ولكنه ليس كذلك، فعلا، فهو ليس مريضاً. إنما مهتم بموضوع يشغل باله، ولكنه لا يكرره دائما كشخص موسوس يغسل يديه ١٠٠ مرة في الساعة.

٤. إنه يحاول حل مشكلته بسرعة، فهو حاسم في قراراته ومثابر ومخلص.

٥. ينسجم جداً مع شخص من نفس أسلوبه. فالمعلم الملكي يحب أن يتفهم ما يشغل بال الطالب، أو ما يسمى" ملكية الطالب " حتى يستطيع أن يساعده.

٦. إذا عرفت شخصاً ملكياً، وعرفت ما يشغل باله، تستطيع التعامل معه بنجاح."

الأسلوب الهرمي Hierarchical Style:

ويشير هذا الأسلوب إلى الهرمية، والترتيب حسب الأولوية، فالأفراد الهرميين، يميلون نحو ترتيب الأولويات حسب حاجاتهم، للقيام بأكبر عدد ممكن من الأعمال (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠؛ العتوم وآخرون،٢٠١١أ)

خصائص أصحاب الأسلوب الهرمي: (Sternberg and Wagner, 1991)

١. ترتيب الأهداف حسب أهميتها.

٢. ينحون منحى متوازن في حل المشكلات.

٣. يجد صعوبة أحياناً في تغيير أولوياته حسب متطلبات الموقف. فقد يواجه الهرمي موقفاً طارئا يحتم عليه تغيير أولوياته.

٤. لديهم حاسة قوية للأولويات.

٥. حين يحضر اجتماعاً أو حين يتحدث، يرتب أفكاره حسب الأولوية وينتقل من موضوع إلى آخر بعد الإنتهاء من الموضوع الأول.

٦. منظم في عمله وفي اتخاذ قراراته.

الأسلوب الأقلي Oligarchic Style :

يتميز أصحاب الأسلوب الأقلي بأنهم متعددي الأهداف، وكل هذه الأهداف متساوية في الأهمية بالنسبة لهم، وهذا ما يسبب لهم مشكلة كبيرة، فهم يحتارون بمن

سيبدؤون أولا فالكل مهم بالنسبة لهم، فهم يحتاجون إلى موازنة هذه الأهداف كل بحسب قيمته، وأهميته، وأصحاب الأسلوب الأقلي يشبهون أصحاب الأسلوب الهرمي حيث يميلون إلى أداء أكثر من عمل، في نفس الوقت مدفوعين بجملة من الأهداف المتعددة، التي يعتقدون أنها بنفس المستوى من الأهمية (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠)

خصائص أصحاب الأسلوب الأقلي: (Sternberg & Grigorenko, 1995):

١. متعددو الأهداف
٢. ينظرون إلى أهدافهم بنفس الأهمية.
٣. يجدون مشكلات في تحديد الاولويات.
٤. أكثر مرونة من الهرمي.

الأسلوب الفوضوي Anarchic Style:

يميل الأفراد الذين يتمتعون بهذا الأسلوب من التفكير، إلى العشوائية، والفوضوية، في ترتيب الأولويات (العتوم وآخرون، ٢٠١١أ)، وهم يرفضون الأنظمة، خاصة الأنظمة الصارمة، ويظهرون مقاومة للنظام، حيث انه يقيد حركتهم، وهذه مشكلة تظهر عند طلبة المدارس، ممن لديهم هذا الأسلوب (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠) .

"خصائص أصحاب الأسلوب الفوضوي:(Sternberg & Wagner, 1991؛ ستيرنبيرغ،٢٠٠٤)

١. غير منظمين في حل المشكلات.
٢. لا يتبع خطا مستقيما في نقاشه.
٣. يكون اداؤهم أفضل في المهمات غير المنظمة.
٤. يؤمنون بأن أهدافهم تستحق ما يبذلونه من أجلها.

ثالثاً: الأساليب من حيث المستوى:

الأسلوب العالمي Global Style :

يفضل الأفراد ذوو الأسلوب العالمي، التعامل مع العموميات، والتجريدات، في التعامل مع الأحداث اليومية (العتوم وآخرون،٢٠١١أ)، ولا يحبون التفاصيل، ويميلون إلى الإدراك الكلي، أي الكل ثم الجزء، وهذا يشير إلى سيطرة الجانب الأيمن من الدماغ (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).

"خصائص الأسلوب العالمي:(Sternberg and Wagner, 1991)

١. يحب التعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة.
٢. يهمل التفاصيل الدقيقة للأشياء، أو في المواقف.
٣. يميل الى التفكير التجريدي، والتشعبي.
٤. قد يرى الغابة ولا يرى دائماً الأشجار فيها.

الأسلوب المحلي Local Style:

يتعامل الأفراد الذين يتمتعون بهذا الأسلوب من التفكير مع التفاصيل، ينظرون إلى الواقع. ويدركون المواقف ككل مع عدم التركيز على مكونات الموقف. ويصفهم ستيرنبرغ (Sternberg) بالموضوعيين نظراً لأنهم يضعون حساباً لكل شيء، ولا يدعون شيئاً للمصادفة، أو الحظ (Sternberg & Zhang, 2002)، فهم غالبا ما يتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتفاصيل، إنهم يعيشون على أرض الواقع كما يشير ميلدنر (Mildner, 2008) إلى أن الدراسات، تشير بشكل عام إلى أن الذكور يميلون أكثر من الإناث إلى التركيز على الجزء الدماغي الأيمن الذي يتميز بمعالجة الوقائع بشكل عالمي، دون التركيز على التفاصيل، فيما تميل الإناث أكثر من الذكور على

تنشيط الجزء الدماغي الأيسر، الذي يتميز بمعالجة الوقائع بشكل محلي، حيث تجنح الإناث إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة للأعمال التي يقمن بها (الفاعوري، ٢٠١٠).

خصائص الأسلوب المحلي (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧) :

١.يظهر حرصاً على التفاصيل، وبذلك يحافظ على بقائه واقعياً.

٢.دقيق جدا، لا يسمح لأي جزء في الموقف أن يمر دون فحص كامل، فهو أشبه بالفاحص المدقق.

٣.قد يتحول إلى موظف روتيني، يغوص في تفاصيل يومية لكنه لا يملك نظرة تطويرية.

٤.يستخدم الجانب الأيسر من الدماغ، فهو صاحب نظرة تحليلية، لغوي، منطقي.

رابعاً: الأساليب من حيث النزعة:

الأسلوب التحرري Liberal Style:

يسعى أصحاب هذا الأسلوب، إلى تحدي السلطات، والخروج عن المألوف، وعمل الأشياء بطرق جديدة (العتوم وآخرون، ٢٠١١أ)، ويتصف أصحاب هذا الأسلوب، بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض، والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، فهم يسعون من خلال المهام التي يقومون بها، إلى تجاوز القوانين الموضوعة، بهدف إحداث أكبر تغيير ممكن (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).

خصائص الأسلوب التحرري: (ستيرنبرغ ، ٢٠٠٤)

١. يفضلون العمل في المشروعات التي تسمح لهم بممارسة أساليب عمل جديدة.
٢. يسعون لكسر الروتين لكي يحسنوا من آداء المهام التي يكلفون بها.
٣. يحبون تجربة كل ما هو جديد وغير مألو ف ، إنهم بكل بساطة ثائرون على

القيود التي تفرض عليهم سواء في العمل أو المدرسة

٤. يريدون أن يركبوا موجة التغيير لكي يستكشفوا إلى أية مدى يمكن أن يصلوا إليه.

الأسلوب المحافظ Conservative Style:

يتميز المحافظون بالتمسك بالقوانين، والأوضاع السائدة، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧)، ويتبع هؤلاء الأفراد طريقة المحاولة والخطأ في أداء المهام، يتبعون القواعد والإجراءات الموجودة مسبقا، ويميلون إلى محاكاة نماذج معروفة بالنسبة إليهم (العتوم وآخرون، ٢٠١١أ).

الأساليب من حيث المجال:

الأسلوب الداخلي Internal Style:

يتوجه أصحاب هذا الأسلوب للعمل بشكل منفرد، ومنطو ومنعزل، بحيث يمارسون هذا العمل بشكل مستقل عن الآخرين، وتوجههم الاجتماعي قليل، ويركزون كل ذكائهم على المهمة التي يعملون عليها (العتوم وآخرون، ٢٠١١أ).

ويشبه هذا الأسلوب بوزارة الداخلية التي تهتم بالشؤون الداخلية، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بما يلي:

١. يهتم بذاته، وعمله بعيداً عن الآخرين.

٢. يواجه صعوبات، أو لا يفضل إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين.

٣. مكرس للعمل.

الأسلوب الخارجي External Style:

يميلون إلى التوجه نحو الآخرين، والتعامل معهم وتكوين علاقات اجتماعية معهم (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠)، يميلون إلى حل المشكلات، التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين، أو التي تسمح لهم بمساعدة الآخرين (العتوم وآخرون، ٢٠١١أ).

ومن خصائص هذا الأسلوب:

١. يفضل أصحاب الأسلوب الخارجي في أغلب الأحيان الانخراط في الأعمال التي تسمح لهم بالتفاعل و التعاون مع الآخرين

٢. يتعاملون مع الآخرين بأريحية و بيسر و دون خجل.

٣. يميلون للعمل مع الآخرين ، و لديهم حس اجتماعي أكثر بالعلاقات الشخصية.

٤. يبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين أو التي تسمح لهم بمساعدة الآخرين.(Zhang & Sternberg , 2002)

وقد اقترحت زهانغ(Zhang, 2010) تصنيفا جديداً لأساليب التفكير، المذكورة في نظرية ستيرنبرغ Sternberg، من خلال التحليل الذي قامت به لمجموعة من الدراسات، وقد توصلت من خلال نتائج هذا التحليل، إلى أن هناك ثلاث مجموعات من أساليب التفكير، وفق نظرية ستيرنبرغ Sternberg مجموعتان منهما لهما أثر كبير في الإنجاز الدراسي، وهي:

١. **المجموعة الأولى:** وتعرف بالأسلوب الأول: وتتكون من أساليب التفكير التي تدل على قدرة أكبر في توليد الإبداع، وهذه الأساليب أكثر تكيفاً مع القيم، وذلك لارتباطها الشديد مع العلاقات الإنسانية، فهي تمثل مستوى عالياً، من التطور المعرفي، وهذه الأساليب هي (التحرري، والعالمي، والهرمي، والقضائي، والتشريعي).

٢. **المجموعة الثانية:** وتعرف بالأسلوب الثاني: والتي تشمل الأساليب التي تقترح تفضيل أسلوب معين من الميول، التي تدل على مستوى أدنى من التعقيد المعرفي، ومن المحتمل أن تطبع أصحابها بخاصية التكيف السيئ، على اعتبار أنها تمثل ميزات، أو سمات شخصية غير مناسبة، وتضم الأساليب (المحافظ، والملكي، والمحلي، والتنفيذي).

أما الأساليب الأربعة الباقية (الأسلوب الثالث) وهي (داخلي، أقلي، فوضوي، والخارجي)، فهي لا تنتمي إلى المجموعتين السابقتين، ولكن قد تظهر فيها خصائص الأساليب من كلتي المجموعتين، وذلك بالاعتماد على الأسلوب الخاص الذي تتطلبه مهمة معينة (الفاعوري، ٢٠١٠).

رابعاً: التحصيل الدراسي

يمثل التحصيل الدراسي عاملاً مهماً في تكوين الحياة الناجحة لكل طالب، ويعتبر وسيلة ناجحة في إثبات الذات، وتحقيقها، وتمتد أهميته لتطال العملية التعليمية ككل حيث أن مستوى التحصيل الدراسي هو مؤشر من مؤشرات نجاح العملية التعليمية، وتستخدم كلمة التحصيل لتشير إلي التحصيل الدراسي التعليمي، وتعتبره المجتمعات من أهم العوامل الإنمائية لأنها تتعلق بتنمية ثروتها البشرية، وإعداد نشأتها للحياة المنتجة، فالاستثمار في تنمية الموارد البشرية من أهم الاستثمارات، ويتمثل هذا الاستثمار في تنمية العنصر البشري، عن طريق التعليم والتدريب، والعنصر البشري، لا يعتبر هدف التنمية فحسب، بل هو الأداة الأهم من أدوات التنمية، ويمكن قياس عائد الاستثمار في العنصر البشري على المدى القريب والبعيد، فعلى المستوى البعيد، سيلاحظ أن الأعمال المنفذة من قبل الناس الأكثر تعليما ستكون أكثر جودة، أما العائد على المستوى القريب، فيتمثل في

نتائج الاختبارات التحصيلية، التي تظهر مدى تحصيل الطلبة، للمعرفة المتضمنة المفاهيم، والمهارات، التي تتضمنها المناهج الدراسية.

وعملية رعاية التحصيل والاهتمام بمخرجاته، عملية ترتبط مع الناحية الاقتصادية بشكل تبادلي، فالانفاق العالي على التحصيل، يضمن للطلبة تحصيل جيد، والتحصيل الجيد يجعل من الطالب منتجاً قادرا على تحسين مستوى معيشته، ومكانته الاجتماعية، وبالتالي يحسن من المستوى الاقتصادي للمجتمع.

ويتأثر التحصيل بعوامل عديدة منها ما يتعلق بذات الطالب، ومنها ما هو خارجي، والعوامل الداخلية مثل الحالة النفسية، والصحية، والعقلية للطالب، أما العوامل الخارجية، فهي العوامل المرتبطة بالبيئة المحيطة به، من مدرسة، وأسرة، ومجتمع، وتعتبر الأسرة أهم هذه العوامل، حيث يكون لها السبق في التاثير في الطفل من سن مبكرة، وتعتبر الأكثر التصاقا بالطفل، واكثر العناصر مشاركة للمدرسة، في عملية التعليم، ويكون لها دورا كبيرا في نتيجة هذا التعليم، ومن هنا على الأسرة، أن تحرص على توفير بيئة ثرية مادياً، ومريحة نفسياً، لتوفر لهم النمو المتكامل معرفيا ونفسيا واجتماعيا (شراز، ٢٠٠٦).

التحصيل: عرفه اللقاني والجمل في معجم المصطلحات التربوية (اللقاني والجمل، ١٩٩٣) بأنه يعني مدى استيعاب الطلاب، لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل الطلاب عليها في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.

كما يعرف التحصيل على أنه مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات التي يكتسبها الطالب نتيجة لتعلمه المادة التعليمية (أبو سنينة، ٢٠٠٨).

والتحصيل الدراسي هو الحصول على معلومات تتضمن المعارف والمفاهيم والمهارات التي تشكل محتوى المادة الدراسية والتي اكتسبها الطالب في مادة دراسية خلال فترة زمنية ما، يمكن قياسها من خلال الاختبارات التي يطبقها المعلم على طلبته على مدار العام الدراسي لقياس مدى استيعاب الطلبة لها، في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة. (آدم، ٢٠٠٤).

التعلم والتحصيل: يستخدم البعض مفهوم التحصيل كمرادف لمفهوم التعلم، إلا أنهما يختلفان جوهرياً، من حيث كون التعلم يشير إلى التغير الثابت نسبيا في سلوك المتعلم نتيجة المرور بالخبرة وهذا التعريف وفق النظرية السلوكية، أما النظرية المعرفية فاعتبرته التغير في البنى المعرفية، أما التحصيل فهو ما تم إكتسابه من معارف ومهارات واتجاهات نتيج لعملية التعلم، وتتمثل في درجات الاختبار (علام، ٢٠٠٧).

الدافعية والتحصيل: وهنالك ارتباط وثيق بين الدافعية والتحصيل فقد أشارت الدراسات أن الطلبة ذوو الدافعية المرتفعة يحصلون على علامات مرتفعة في الاختبارات وهم أكثر ديمومة في التعليم، ومن هنا وجب على المعلمين أن يقوموا باستثارة دافعية المتعلمين والحرص على استمرارها، وعند ظهور إعراض الطلبة عن التعلم، فهذا ليس بالدليل على عدم وجود الدافعية بل قد يكون لدى هؤلاء الطلبة دافعية لإنجاز أهداف رياضية وليست أهداف أكاديمة، وقد عرف (توق وقطامي وعدس، ٢٠٠٣) كما ورد في (قطامي وآخرون، ٢٠١٠) دافعية التعلم بانها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، وهي تتكون من مكونات أهمها النمذجة، والتواصل مع الآخرين، والتنشئة الاجتماعية، فللأسرة دورا كبير في توفير الدافعية للتعلم، فالأباء الذين يربون أبناءهم على حب الاستطلاع

والبحث، ويشجعونهم على الاستكشاف، ويجعلونهم يألفون استخدام مصادر المعرفة، فهم يقدمون لابنائهم رسالة "أن التعلم جدير بالاهتمام ويمكن أن يكون ممتعا ومرضيا باستمرار" وعنها ينشأ الأطفال في أسرة تقوي الإحساس بتقدير الذات، والاستقلالية والميل للتعلم الحقيقي (قطامي وآخرون، ٢٠١٠)

التحصيل الدراسي والموهبة: يعد التحصيل الدراسي من أهم المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين، والمتفوقين، وغالبا ما يحصل الموهوبون على تحصيل مرتفع، سواء في مادة أو في المعدل العام، ولكن ليس جميعهم يتفوقون في التحصيل الدراسي، وذلك نتيجة، بعض المشكلات، كالعلاقة مع الأقران، وغيرها وقد تؤدي مثل هذه المشكلات للانسحاب من المدرسة نهائيا (سعادة، ٢٠١٠).

وتعتبر الولايات المتحدة أكثر بلاد العالم التي كانت تستخدم محك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين،وذلك لسهولة الحصول عليها، باستخدام السجلات المدرسية، إلا أن هناك بعض التلاميذ المتفوقين لا يحققون نجاحاً بارزاً في التحصيل الدراسي، وهذه الفئة أصبحت ظاهرة متكررة ومؤكدة في كثير من الدراسات، ولذلك كان من الضروري عند استخدام معيار التحصيل الدراسي للكشف عن الموهوبين، استخدام وسائل أخرى للكشف عن الموهوبين، وذلك لضمان عدم حرمان الموهوبين الذين لم ينجزوا إنجازاً طيباً في مجال التحصيل الدراسي، نتيجة بعض العوامل الشخصية، أو الدافعية، أو البيئية حيث كشفت دراسة إلى أن هناك عوامل متشابكة أدت إلى ضعف الإنجاز عند الطلبة المتفوقين، منها توتر العلاقات العائلية، وعدم وجود نظام ثابت، ونقص في الفرص التي تتيح الاستقلال وتكوين علاقات اجتماعية. كما أن هناك اتجاهات والدية غير سوية نحو العمل المدرسي، حيث كانت توقعات الآباء إما متدنية جداً، أو مرتفعة جداً، كما أن المؤثرات

الثقافية في المنزل كانت أدنى من المتوسط عند حوالي 20% من أفراد المجموعة(المعايطة والبواليز،٢٠٠٤).

وترجع الحاجة إلى استخدام محكات أخرى، للكشف عن الموهوبين، إلى عدم وجود اختبارات تحصيل مقننة، منشورة في الوطن العربي، وهذا ما دفع القائمين على برامج تعليم الموهوبين، والمتفوقين الاستفادة من نتائج التحصيل الدراسي، كما تعكسها درجات الطلاب في المواد الدراسية، مجتمعة، أو في المواد الدراسية المرتبطة بنوع الخبرات التي يقدمها البرنامج. ويكون الموهوبون ضمن أفضل مجموعة عليا في مستوى التحصيل الدراسي، ومدى هذه المجموعة يتراوح بين (٥%-٣٠%). لكن الكشوفات المدرسية بما فيها من علامات، لا تعكس أحيانا القدرات الحقيقية للموهوبين، فعلى سبيل المثال فإن الشاعر المعروف شيلي Shlley طرد من جامعة أكسفورد بعد سنة من التحاقه فيها، والعالم أديسون Edison كان تحصيله دون المتوسط، وهنالك أمثلة أكثر، لكن الدراسات تشير إلى ان الموهوبين يميلون لإظهار التميز في جميع الجوانب، بما في ذلك التحصيل، لكن نسبة قليلة منهم تواجه مشكلات منها الدافعية والأكاديمية (جروان،٢٠١٢أ).

أظهر الأدب النظري لموضوع الدراسة، أهمية رعاية الموهوبين، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال استخدام المقاييس الدقيقة، التي يتم اختيارهم وفقها، ومن ثم دراسة خصائصهم، المعرفية والانفعالية، والحسية، والبدهية، والجسدية، والعمل على تلبية ما ينبثق عن هذه الخصائص، من حاجات، كما أظهر الأدب التربوي، أن الأفراد يختلفون في أساليب تفكيرهم، ومعالجتهم للمواقف المختلفة لحل المشكلات، وأن معرفة المعلم لهذه الأساليب، وما يميز كل أسلوب منها، يساعده في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة له، حيث أنه سيصل الطالب إلى أفضل تعلم إذا اتفق أسلوب تعلمه، مع أسلوب المعلم في التدريس، كما

أظهر الأدب النظري الدور المهم، والكبير للدافعية الداخلية في تعلم الطلبة، وأن هنالك استراتيجيات، يستطيع المعلم من خلالها زيادة الدافعية الداخلية، وبالتالي رفع تحصيل الطلبة، فإذا استطاع المعلم، توفير هذين المتطلبن للتعلم (أساليب التفكير، والدافعية الداخلية) والعمل على استثمارها، كان له الأثر في رفع التحصيل، وجاءت هذه الدراسة للوقوف على أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين، ومدى امتلاكهم للدافعية الداخلية، وإن كان هنالك فروق ذات دلالة احصائية لمتغيرات الصف، والجنس، والتحصيل، للوصول إلى توصيات يمكن توظيفها والإفادة منها لاحقاً.

الدراسات السابقة:

تقوم هذه الدراسة ببحث عاملين مهمين من العوامل المؤثرة في عملية تعلم الموهوبين، وهما الدافعية الداخلية، وأساليب التفكير، لذا ستقوم الباحثة باستعراض الدراسات السابقة التي تتعلق بهذين المحورين، كل على حدة، ومناقشة أوجه الشبه، والإختلاف عن هذه الدراسة، من حيث العينة، والمتغيرات، وأدوات الدراسة ، ومن ثم كيفية الإفادة منها في هذه الدراسة.

أولاً: الدراسات التي بحثت في أساليب التفكير

دراسة يدك (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى تحديد أساليب التفكير السائدة، لدى طلبة التعليم المهني في ضوء نظرية ستيرنبرغ وفحص مدى علاقتها باتجاهاتهم نحو تخصصهم، وتحصيلهم الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦١) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول ثانوي في المدارس الحكومية المهنية التابعة لمديرية التربية والتعليم

في لواء الرصيفة في الاردن والمسجلين في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياسين: الأول مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني والمطور من قبل البدور (١٩٩٦) والثاني الصورة الأردنية لمقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وويجنر والمعد للبيئة الأردنية من خلال البدارين (٢٠٠٣)، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر ومتغير جنسهم، وجود علاقة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر ومتغير تخصصهم المهني، عدم وجود فروق دالة احصائياً بين أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في ضوء مقياس ستيرنبرغ وواجنر ومتغير التحصيل، كما أظهرت النتائج ارتباط التحصيل ارتباطا ايجابيا وبصورة دالة احصائياً مع أسلوب التفكير التشريعي والتحرري، بينما ارتبط سلبيا وبصورة دالة احصائياً مع أسلوب التفكير التقليدي.

دراسة الشهري (٢٠٠٦) التي هدفت التعرف إلى أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات وطلاب جامعة طيبة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩٦) طالباً، وطالبة من كليات التربية، والدعوة، والعلوم، واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير، النسخة القصيرة التي أعدها ستيرنبرغ وواغنر (تعريب الدردير، ٢٠٠٤)، وتوصلت الدراسة إلى تميز طالبات كلية التربية، في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي)، وتميز طلبة كلية التربية عن طلبة كلية الدعوة، في أسلوب التفكير القضائي، كما أظهرت الدراسة إلى تميز طلبة المستويات الأولية عن طلبة المستويات النهائية، في أساليب التفكير التالية

(التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الأقلي، الفوضوي)، وأن الأسلوب الأكثر انتشاراً بين أساليب التفكير هو الأسلوب الهرمي.

دراسة البيلي (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق في أساليب التفكير بين طلاب الكليات المنخفضين، والمرتفعين تحصيلياً، من طلبة الكليات العليا في الإمارات العربية المتحدة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٢٨) طالباً صنفوا إلى ثلاث مجموعات حسب تحصيلهم، واستخدمت في الدراسة قائمة أساليب التفكير، النسخة القصيرة من إعداد ستيرنبرغ وواغنر، من تقنين البيلي (٢٠٠٧)، وأشارت النتائج أن الطلاب أصحاب التحصيل المنخفض أحرزوا أقل الدرجات في أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، الفوضوي، المحافظ، الداخلي)، فيما كانت درجاتهم أعلى في أساليب التفكير (التحرري، الأقلي، التشريعي) كما كشف تحليل التباين أن الأسلوبين (التنفيذي، المحافظ) من أكثر الأساليب التي ميزت بين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض والطلبة ذوي التحصيل المرتفع.

وفي دراسة أبو هاشم وكمال (٢٠٠٨) التي هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة، في ضوء مستوياتهم التحصيلية، وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣١٨) طالباً، وطالبة من جامعة طيبة، استخدم الباحث قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة، وجود ارتباط دال إحصائياً بين بعض أساليب التعلم (التكيفي، التقاربي، الاستيعابي، التباعدي) وبعض أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي،

الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) لدى الطلبة، كما كشفت الدراسة عن تباين أساليب تعلم الطلبة عن أساليب تفكيرهم، وأن أسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير الفوضوي الأكثر تميزا عند الذكور، بينما تميزت الإناث بالأسلوب التقاربي والتشريعي، كما تميز الطلبة المتفوقين علمياً بأسلوب التعلم الاستيعابي، وأسلوبي التفكير التشريعي والخارجي، وانه يمكن التنبؤ من أساليب التفكير (التشريعي، الملكي، الهرمي) بالمستويات التحصيلية لطلاب الجامعة.

وفي دراسة السراج (٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين السمات السلوكية في ضوء مقياس تقدير السمات السلوكية لرينزولي ورفاقه، وأساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن تبعا لاختلاف الجنس والصف، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٥٥) طالبا وطالبة من الصفوف من تاسع حتى الثاني ثانوي، من الطلبة الجالسين على مقاعد الدراسة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، استخدم الباحث اداتين لجمع البيانات هما مقياس رينزولي لتقدير السمات السلوكية، ومقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير، وكان من نتائج هذه الدراسة أن حصلت أساليب التفكير التالية (التشريعي، التنفيذي، القضائي، الهرمي، والأقلي، والفوضوي، والشمولي، والمحلي، والداخلي، والخارجي، والتحرري) على أعلى المتوسطات الحسابية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة للجنس في الأساليب (التشريعي، والقضائي، والهرمي، والأقلي، والتحرري، والتقليدي) لصالح الإناث، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة للصف في المجالات (القضائي، والملكي، والهرمي، والفوضوي، والشمولي، والمحلي، والداخلي، والخارجي، والتقليدي) لصالح طلبة الصف الثاني الثانوي، كما تبين وجود علاقة طردية، موجبة ذات

دلالة احصائية بين أساليب التفكير (التنفيذي، التقليدي، والملكي) من جهة وبين درجة سمات الدافعية والتعليمية من جهة أخرى.

وفي دراسة زانج وويكيا (Zhang & Weiqiao, 2008) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير، والدافعية إلى الانجاز حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبا وطالبة من جامعة شنغهاي، واستخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير المراجعة إعداد ستيرنبرغ وواغنر وزانج (٢٠٠٣)، ومقياس دافعية الانجاز، وقد أظهرت النتائج أن أساليب التفكير (التشريعي، القضائي، الهرمي، التحرري، العالمي) ترتبط بشكل ايجابي مع الدافعية الناجحة للإنجاز، فيما ارتبطت الأساليب (التنفيذي، المحافظ، الملكي، المحلي) بشكل سالب مع الدافعية لتفادي الإخفاق. وكذلك ارتبطت الأساليب الثانوية (الفوضوي، الأقلي، الداخلي، الخارجي) بشكل سالب مع الدافعية إلى الانجاز فيما كانت ترتبط ارتباطا ايجابيا مع الدافعية لتفادي الإخفاق.

وفي دراسة أجراها سحلول (٢٠٠٩) هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير، التي تميز الطلبة ذوي الانجاز المرتفعة والمتدنية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالباً وطالبة من طلبة جامعة صنعاء، ومن الأدوات التي استخدمها الباحث، قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر (تعريب الدردير والطيب، ٢٠٠٤) ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لرشوان(٢٠٠٥). وأشارت النتائج إلى تميز الطلبة ذوي انجازات الإتقان المرتفع، في استراتيجيات التعلم (المعرفية، إدارة المصادر، الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي، التنفيذي، التشريعي، المتحرر، الأقلي)، وتميز الطلبة ذوي توجهات الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم (المعرفية، ما

وراء المعرفية، إدارة المصادر) وفي أساليب التفكير (العالمي، الداخلي، الفوضوي، الأقلي، المحافظ، المتحرر).

وفي دراسة وقاد (٢٠٠٩) التي هدفت إلى دراسة أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، والعلاقة بين كل من أساليب التفكير، وأساليب التعلم وتوجهات الهدف، وأظهرت النتائج وجود اختلافات بين الطالبات، في أساليب التفكير المفضلة مع سيطرة الأسلوب العالمي، وأظهرت وجود فروق في أساليب التفكير (القضائي، الأقلي، الهرمي، المحلي) وأساليب التعلم (التمثيلي، التقاربي، التكيفي) وتوجهات الهدف (الإتقان، الإقدام) لصالح التخصصات العلمية. وتميز الطلبة من التخصصات الأدبية في أساليب التفكير (الملكي، المحافظ)، كما أشارت إلى وجود فروق في أسلوب التفكير الأقلي، وأسلوب التعلم التباعدي والتكيفي، وتوجهات (الإتقان / الإحجام) تبعا للعمر.

وفي دراسة العنزي (٢٠٠٨) التي تهدف إلى الخروج بتصور حول الاختيار الزواجي السليم، من خلال تحديد أساليب التفكير، ومعايير وطرق اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية التي لها أهمية في مستوى التوافق الزواجي. حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٧٢) من المواطنين السعوديين المتزوجين (الذكور) في مدينة الرياض.استخدم الباحث أدوات، منها قائمة أساليب التفكير لـــ ستيرنبرج وواجنر Syernberg & Wagner (النسخة العربية القصيرة)، ترجمة أبو هاشم (٢٠٠٦م).ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي التوافق الزواجي، في أساليب التفكير (المحلي-الهرمي-الأقلي-الخارجي) لصالح مرتفعي التوافق الزواجي.

وفي دراسة زانج (Zhang,2009) والتي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لأساليب التفكير للقلق، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٨) طالباً، وطالبة، من جامعات هونغ كونج، حيث استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير، من إعداد (Zhang, 2004)، واختبار حالة القلق، من إعداد سبيلبرغر وآخرون، بعد تقنينه على البيئة الصينية، حيث أظهرت النتائج، أن الأساليب المرتبطة بالإبداع (التحرري، العالمي، الهرمي، القضائي، والتشريعي) والأسلوب الخارجي، ترتبط سلبيا مع سمة القلق، بينما ارتبط الأسلوب المحافظ، إيجابياً مع سمة القلق، كما أشارت إلى تميز الذكور، عن الإناث في الأسلوب المحافظ.

وفي دراسة الشلوي (٢٠١٠) والتي هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم وأساليب التفكير السائد، ونوع العلاقة بينهما، وعلاقتهما بالتحصيل، في ضوء التخصص، والمستوى الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس أساليب التعلم، كما استخدم قائمة أساليب التفكير من إعداد ستيرنبرغ وواجنر تعريب أبو هاشم، أظهرت النتائج تفضيل أفراد العينة لأسلوب التعلم العميق، كما أظهرت النتائج تفضيل افراد العينة للاساليب (التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، والخارجي)، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل يعزى لأسلوبي التعلم، وأبعاد اساليب التفكير الرئيسية، ووجود فروق في اسلوبي التعلم تعزى للتخصص والمستوى، ومن النتائج ايضا أن هنالك فروق دالة احصائيا في ابعاد اساليب التفكير تعزى لمتغيري التخصص والمستوى.

وفي دراسة أجراها الفاعوري (٢٠١٠) والتي كان أحد أهدافها الكشف عن أساليب التفكير السائدة، لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في الرياضيات، والعاديين في الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة صعوبات التعلم في الرياضيات، تتكون من (٧٩) ذكور، (٦٥) إناث، ومجموعة العاديين المكونة من (١٠٨)ذكور، (٩٤) إناث. وقد استخدم في الدراسة الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (SPM) (تقنين عزيزة رحمة ٢٠٠٤)، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الرياضيات (الزيات ٢٠٠٨) تقنين الباحث، بطاقة الطالب المدرسية، مقياس أساليب التفكير لدى الطلاب من إعداد الباحث.

وكان من نتائج الدراسة، أن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بحسب الترتيب (الأسلوب الهرمي، ثم التنفيذي، المحافظ، التحرري، المحلي، التشريعي، القضائي، العالمي، وجاء في المركز الأخير من حيث الترتيب الأسلوب الملكي).وأن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة العاديين بحسب الترتيب (الأسلوب الهرمي، ثم على التوالي، التنفيذي، المحلي، المحافظ، التحرري، القضائي، التشريعي، العالمي، وجاء في المركز الأخير من حيث الترتيب الأسلوب الملكي). كما أظهرت الدراسة، وجود فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، والطلبة العاديين في الأسلوبين الملكي والعالمي، لصالح ذوي صعوبات التعلم، وكذلك وجود فروق في الأسلوبين الهرمي والمحلي، لصالح العاديين. وأنه لا توجد فروق في أساليب التفكير بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وفقا للجنس، ووجود فروق في الأسلوب المحافظ، لصالح الذكور بالنسبة لعينة الطلاب العاديين، وفقا لمتغير الجنس (ذكور\إناث). كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات،

والطلبة العاديين (ذكور) في الأسلوبين الهرمي والمحلي، لصالح الطلاب العاديين. ووجود فروق في الأسلوبين الملكي والعالمي، لصالح الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات، وكذلك وجود فروق في الأسلوب المحلي لصالح الطالبات العاديات.

وفي دراسة (السراج، ٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة، وأساليب التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٨) طالباً، وطالبة، من كل الصفوف في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، ومدرسة اليوبيل للموهوبين، في منطقة ياجوز، ومدارس هند بنت أمية، وذات النطاقين للإناث، ومدرسة توفيق أبو الهدى للذكور، التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة، للعام الدراسي ٢٠١٠\٢٠١١، استخدمت هذه الدراسة أداتين، الأولى :قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(النسخة القصيرة)، المبنية على نظرية الحكومة العقلية، والثانية: أداة مسح الذكاءات المتعددة لماكنزي لمسح الذكاءات المتعددة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الموهوبين، وغير الموهوبين على خمسة ذكاءات لصالح الموهوبين وهي (البصري–المكاني، والمنطقي–الرياضي، واللغوي–اللفظي، والموسيقي). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً، بين الطلبة الموهوبين، وغير الموهوبين، على خمسة أساليب تفكير لصالح الموهوبين وهي: (التشريعي، القضائي، الشمولي، الفوضوي، الملكي)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين على خمسة أساليب تفكير لصالح غير الموهوبين وهي (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الداخلي، الهرمي) بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً، بين أساليب التفكير الخارجي، والتحرري، والأقلية.

تعليق على الدراسات المتعلقة بأساليب التفكير:

بالاطلاع على الدراسات السابقة نجد أن هذه الدراسة لم تتفق مع أي منها في العينة من حيث الصف، فالدراسة الحالية تكونت عينتها من الطلبة في الصفين الثامن والعاشر، ومن الطلبة الموهوبين، وهي تتشابه مع دراسة السراج (٢٠٠٨) والسراج (٢٠١٠) من حيث ان العينة من طلبة موهوبين، أما من ناحية المتغيرات فتشابهت الدراسة مع دراسة السراج (٢٠٠٨) في تناول متغيري الجنس والصف والدافعية وأساليب التفكير، غالبية الدراسات السابقة استخدمت مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير بعد تطويره من قبل الباحث نفسه أو من قبل باحثين سابقين مثل البدارين (٢٠٠٣)، والدردير(٢٠٠٤)، وأبو هاشم (٢٠٠٦)، وسيتم الافادة من هذه المقاييس في هذه الدراسة بعد إجراء التعديلات المناسبة لتتلاءم مع البيئة السعودية والفئة المستهدفة، كما أنه سيستفاد من الأدب النظري لتلك الدراسات ونتائجها.

وقد تميزت الدراسة الحالية كونها تناولت طلبة موهوبين، من طلبة الصفين الثامن، والعاشر، من طلبة المملكة العربية السعودية، لتبحث في الدافعية الداخلية لديهم، وما هي أساليب التفكير السائدة لديهم، ومدى إختلافها وفقا لمتغيرات الجنس والصف والتحصيل.

ثانيا: دراسات الدافعية

في دراسة أبو عليا (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، لطلبة المرحلة الجامعية، وذلك في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢، من طلبة جامعة الزرقاء الأهلية، وتكونت عينة الدراسة من ٣١١ طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة، وتم ترجمة مقياس استراتيجيات فوق المعرفة، وكذلك مقياس الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وتم تحقيق الصدق والثبات لهذين المقياسين. وأبرز ما توصلت اليه نتائج الدراسة الحالية أن استراتيجيات فوق المعرفة ترتبط بصورة أكبر بالدافعية الداخلية عند طلبة الجامعة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتغير التابع (استراتيجيات فوق المعرفة) يرتبط ارتباطاً موجباً ذا دلالة إحصائية بالمتغيرات المستقلة مجتمعة. وكان إسهام المتغيرات المستقلة بالترتيب الآتي: الدافعية الداخلية، فالمستوى الدراسي، فالدافعية الخارجية، فالتخصص، فجنس الطلبة.

في دراسة الشمايلة (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم، على درجة التعلم المنظم ذاتياً، لطلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لمديرية عمان الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م حيث اشتملت العينة على (٢٠٦) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن والعاشر الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي تضمن واحداً وعشرين موقفا تعليمياً لتطوير الدافعية الداخلية للتعلم، واستخدمت الباحثة استبانة التنظيم الذاتي التعليمي (A-SRQ) التي اعدها ريان وكونيل (١٩٨٩) بعد تطويرها لتلائم البيئة الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي على درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد الدراسة عند مستوى دلالة (α أصغر أو يساوي٠,٠٥) لصالح المجموعات التجريبية، كما كشفت النتائج وجود فروق في أثر البرنامج التدريبي على درجة التعلم المنظم ذاتياً تعود إلى

متغير الصف لصالح المجموعة التجريبية للصف العاشر، وأظهرت النتائج فروقا تعود لمتغير الجنس لصالح مجموعات الإناث التجريبية.

وفي دراسة غانم (٢٠٠٧) والتي تهدف التعرف إلى أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في كل من الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية الاكاديمية، حيث اشتملت العينة على (٨٣) طالبا من طلاب الصف الصف السابع في مدينة عمان، واستخدم الباحث مقياس الدافعية الداخلية الاكاديمية بعد ترجمته، ومقياس الفاعلية الذاتية الاكاديمية الذي تم بناؤه من قبل الباحث، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا في الدافعية الداخلية الاكاديمية، على المقياس بشكل عام، وعلى أبعاد الإحساس بالمتعة، والإحساس بالقيمة، وتحمل الضغوط، ولم تظهر هناك فروقا في البعد المتعلق بالإحساس بالكفاءة، كما أشارت إلى وجود فروق دالة احصائيا في الفاعلية الذاتية الأكاديمية ببعديه العام والخاص.

وفي دراسة أجراها سعادة (٢٠٠٧). هدفت إلى اعداد برنامج لتنمية المهارات التي تزيد من الدافعية الداخلية، وزيادة التحصيل الدراسي، وخفض قلق الامتحان، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مدرسة طه حسين في لواء الرصيفة للعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، استخدم الباحث مقياس ابو صفية (٢٠٠٢) لقياس الدافعية الداخلية، ومقياس قلق الامتحان من دراسة الزيود (٢٠٠٢)، اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطةعلى كل من مقياس الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى

دلالة (α =٠,٠٥) في الاختبار البعدي بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الاختبار.

وفي دراسة الشعيلي (٢٠٠٧). والتي هدفت التعرف إلى مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع من مدارس الحلقة الثانية من التعليم بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، وعلاقتها بالتحصيل، تكونت عينة الدراسة من (٥٤٠) طالبا وطالبا، تم تطبيق مقياس للدافعية الداخلية والخارجية، وأظهرت النتائج وجود قيمة فوق الوسط لمستوى الدافعية الداخلية وقيمة منخفضة لمستوى الدافعية الخارجية لدى طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى النوع لصالح الطالبات في الدافعية الداخلية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى النوع في الدافعية الخارجية ، وبالنسبة للصف الدراسي فقد وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية بين الصفوف وهي لصالح الصف الخامس ، بينما هي لصالح الصف السابع والتاسع في الدافعية الخارجية، وقد أوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين السابع والتاسع في كلا الدافعيتين. وقد ارتبطت الدافعية الداخلية إيجابيا مع الدرجات الكلية في جميع المواد الدراسية، بينما ارتبطت الدافعية الخارجية سلبياً بها، وقد اتفقت هذه النتيجة أيضا بالنسبة لدرجاتهم في مادة اللغة العربية، وفي مادة الرياضيات.

وفي دراسة أجراها نوفل (٢٠٠٨) تهدف إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم، المستندة إلى نظرية تقرير الذات، لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، تكونت من (٢٩٢) طالباً، و (٥١١) طالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى دافعية

التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة كانت متوسطة بشكل عام وكبيرة على كل من مجال بذل الجهد والأهمية، ومجال القيمة والفائدة، ومتوسطة على بقية المجالات، ووجود فروق بين الذكور والإناث على مجال بذل الجهد والأهمية ومجال العلاقة لصالح الإناث، كما وجدت علاقة ارتباطيه بين المعدل التراكمي والدافعية.

وفي دراسة العلوان والعطيات (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي، لدى عينة من طلبة الصف العاشر، في مدينة معان في الأردن، تكونت العينة من (٦٢) طالباً، وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع، و(٤٩) طالباً، وطالبة، من ذوي التحصيل المتدني، واستخدم الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة، مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، المطور من قبل (Lepper,2005)، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه، بين الدافعية الداخلية والتحصيل، كما أظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل، والطلبة متدني التحصيل، في الدافعية الداخلية، لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل، وعدم وجود فروق بين الذكور، والإناث في الدافعية الداخلية، وانه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة، من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية.

وفي دراسة أجراها جروان والعبادى (٢٠١٠) هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي، تمّ تطويره على أساس نظرية الذكاءات المتعددة، في تنمية التفكير الإبداعي، والدافعية للتعلم، لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (٣٦) طفلاً، وطفلة، ملتحقين بالمستوى الثاني، من رياض الأطفال، في مدارس فيلادلفيا الوطنية في عمان، تم تقسيمهم بالتساوي بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية.

ولأغراض الدراسة تمّ بناء برنامج تعليمي، مستند إلى استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، وطُبّق على المجموعة التجريبية، واستخدم الباحثان اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة الشكلية- نموذج أ)، ومقياس دافعية التعلم، في القياسين القبلي، والبعدي. ومن نتائج الدراسة، وجود فرق ذي دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية، على الاختبار البعدي، لمقياس الدافعية للتعلم، لصالح المجموعة التجريبية، يعزى لأثر البرنامج التعليمي.

كماأجرت فروجة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي، والدافعية للتعلم، لدى المراهقين على مقاعد الدراسة في التعليم الثانوي، في ولاية تيزي وزو وبومرداس، حيث اشتملت عينة البحث على (١٢٠) طالباً و(١٨٠) طالبة، واستخدمت الباحثة اختبار الشخصية، لاختبار التوافق، ومقياس الدافعية للتعلم للدكتور يوسف قطامي، وكان من نتائج الدراسة، أن الدافعية للتعلم تزداد بازدياد التوافق النفسي الاجتماعي، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص درجات التوافق النفسي.

التعليق على الدراسات المتعلقة بالدافعية الداخلية:

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الشمايلة (٢٠٠٦) في كون العينة من طلبة الصفين الثامن والعاشر مع اختلاف كون عينة هذه الدراسة من الموهوبين وانهم من طلبة المملكة العربية السعودية، أما من جانب المتغيرات فاتفقت مع دراسة ابو عليا (٢٠٠٤)، ودراسة الشعيلي (٢٠٠٧) في تناول التخصص، والجنس، والمستوى الدراسي، أما الدراسات الباقية فتناولت بعض المتغيرات، مثل االجنس والتحصيل، الصف والجنس، الجنس.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها الطلبة الموهوبين من الصفين الثامن والعاشر في المملكة العربية السعودية، وانها ربطت الدافعية بأساليب التفكير السائدة وفق لمتغيرات الجنس، والتحصيل، والصف، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في الأدب النظري، ومن المقاييس المستخدمة، ومن نتائجها.

ثالثاً: دراسات التحصيل

أجرت عهد (Ahed, 2007) دراسة في نيويورك، هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم لدى طلبة الكلية الجامعية / برمودا الجدد، بحسب تحصيلهم وأعمارهم، وجنسهم، وتخصصهم، تكونت عينة الدراسة من (١٩٠) طالباً، وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة دان وراندل لاساليب التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات الطلبة بحسب التحصيل والجنس والعمر والتخصص في اساليب التعلم.

كما قامت العمران (Alumran, 2008) بدراسة في مملكة البحرين بعنوان "أساليب التعلم في ضوء علاقتها بالجنس ومجال الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة البحرين". هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة البحرين، والاختلافات في هذه الأساليب في ضوء جنس الطالب، كما هدفت الدراسة التعرف إلى مساهمة أساليب التعلم كمتنبئات بتحصيل الطلبة الأكاديمي مقاسة بمعدلهم التراكمي. تكونت عينة الدراسة من (٨٧٧) طالباً وطالبةً تراوحت أعمارهم بين (١٧-٣٠) سنة. أجاب أفراد العينة على استبانة أساليب التعلم التي أعدت خصيصاً لهذا الغرض. أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة اتفقوا على تفضيل أسلوب التعلم البصري أكثر من غيره من الأساليب. كما بينت نتائج الدراسة أن الذكور كانوا أكثر مبادرة من

الإناث اللواتي اتسمن بالحساسية للاستكشاف. وكان طلبة الكليات العلمية أكثر فعالية من طلبة كلية القانون والكليات الأدبية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التعلم متنبئ جيد بتحصيل الطالب الأكاديمي مقاساً بالمعدل التراكمي.

أما دراسة ميتشل (Mitchell, 2009) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "أثر أساليب التعلم المفضلة على الدافعية والتحصيل لدى طلبة الروضة ". هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة ودافعية الطلبة للتعلم وتحصيلهم الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٨٩) طالباً في إحدى المدارس الأساسية تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم تدريس المجموعة التجريبية وفقا لأساليب تعلمهم المفضلة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطرق الاعتيادية، ومن ثم تم تطبيق اختبار بعدي في مهارات القراءة، ومقياس دافعية التعلم على المجموعتين. أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التعلم التي يفضلها الطلبة تزيد من دافعيتهم للتعلم خاصة إذا كانت الأساليب موجهة من المعلم ومثيرة لتفكير الطالب.

التعليق على الدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي:

نلاحظ على الدراسات السابقة ان التحصيل الدراسي يتاثر باساليب التعلم، وانه من الممكن التنبؤ بالتحصيل من خلال اسلوب التعلم المفضل، وبشكل عام هنالك دراسات كثيرة تظهر ان التحصيل الدراسي يتاثر بعوامل كثيرة، وفي هذه الدراسة سنرى العلاقة بين التحصيل واسلوب التفكير.

رابعاً: دراسات بحثت العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية:

دراسة المومني (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف إلى أساليب التعلم والتفكير والدافعية في التحصيل الدراسي، لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٦) طالبا وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس أساليب التعلم (لهوني ممفورد)، ومقياس أساليب التفكير (ستيرنبرغ وواجنر) ومقياس أساليب الدافعية الذي تكون من ثلاث مجالات الدافعية الداخلية والخارجية والمختلطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التعلم لها علاقة في التحصيل بينما لم يظهر لأساليب التفكير وأساليب الدافعية علاقة. كما ظهر تفاعل بين أساليب الدافعية وجنس الطلبة، حيث تبين أن الأسلوب المختلط من الداخلي / الخارجي للذكور متدني التحصيل متدني بخلاف الإناث.

دراسة (Hilton, 2012) والتي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الدافعية الداخلية وأساليب التفكير لدى عينة من طلبة الجامعة من مستوى سنة ثانية فاكثر وخريجين من تخصصات التصميم الصناعي، ووسائل الاعلام، والاتصالات في جامعة نورث امبريا، في بريطانيا حيث تكونت العينة من ٢٤ فرد منهم ٦ إناث و ١٨ ذكر ، منهم ١٤ طلاب و١٠ خريجين، استخدم الباحث استبانة من جزئين الأول حول الدافعية الداخلية والثاني لأساليب التفكير (Sternberg & Wagner)، وأشارت النتائج إلى ما يلي: تميز الطلاب عن الخريجين باساليب التفكير التشريعي، التنفيذي، القضائي، والفوضوي والمحلي والداخلي، بينما تميز الخرجون عن الطلبة بالأساليب الأقلي والخارجي والتحرري، ولم يظهر فروق بينهم في الأساليب الملكي والهرمي والعالمي، وقد كان الأسلوب الأقلي أكثر الأساليب تكراراً في فئة الخريجين بينما كان الأسلوب الفوضوي أكثرها عند الطلاب تلاه في الترتيب التشريعي، والخارجي والتحرري والعالمي الأقلي والقضائي)، أما عن العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية فكانت للخريجين اكثرها ارتباطا (الأول:التحرري،

الثاني: الفوضوي، لها نفس الترتيب (الخارجي، العالمي، القضائي، التشريعي)) أما الطلبة (الأول بنفس الترتيب المحلي، الفوضوي، الأقلي، أما الترتيب الثاني فكان التشريعي، العالمي، التحرري). وقد خرج الباحث بتوصيات منها الاهتمام بالدافعية الداخلية للوصول الى التطور الذاتي للافراد، توفير أنشطة للأفراد تتناسب مع أسلوب تفكيرهم.

التعليق على الدراسات التي بحثت العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الخارجية:

تختلف دراسة المومني (٢٠٠٦) عن الدراسة الحالية في العينة حيث أن عينة دراسة المومني تناولت طلبة جامعيين وليس موهوبين، كما انها تناولت ثلاثة أنماط للدافعية أحدها الدافعية الداخلية، كما اختلفت مع هذه الدراسة في مكان تنفيذ الدراسة وهو المملكة الأردنية الهاشمية، لكنها بشكل عام تتشابه مع الدراسة الحالية كونها بحثت في العلاقة بين أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبيرغ، والدافعية الداخلية كأحد أنماط الدافعية.

أما دراسة (Hilton, 2012) فتختلف عن هذه الدراسة في العينة ومكان التنفيذ، فالعينة تتكون من طلاب جامعة وخريجين، ومكان تنفيذها في بريطانيا، لكنها تتشابه مع هذه الدراسة في كونها بحثت في العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات المستخدمة في هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، ويتناول أيضاً وصفاً للأدوات المستخدمة وطرق إعدادها، بالإضافة إلى التصميم الذي اعتمدته الدراسة والاجراءات والمتغيرات والمعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة :

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، وللإجابة عن تساؤلاتها .

مجتمع الدراسة وعينته :

يشتمل مجتمع الدراسة جميع الطلبه الموهوبين في مدارس منطقة تبوك ذكوراً وإناثاً المسجلين خلال العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٢هـ من الصفين الثامن والعاشر بمدارس منطقة تبوك والبالغ عددهم (٥٠٠) طالباً وطالبة .

عينة الدراسة : لقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية ممثلة من مجتمع الدراسة وعددهم ٢٨٠ طالباً وطالبة بناء على احصائيات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢م موزعين بالشكل التالي :

الجدول (٦) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى التعليمي والمعدل التراكمي

	مستوى المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	١٤١	%٥٠,٥
	أنثى	١٣٩	%٤٩,٥
المستوى التعليمي	العاشر	١٣٥	%٤٨,٢
	الثامن	١٤٥	%٥١,٨
التحصيل الدراسي	اقل من ٩٠	٢٦	%٩,٣
	٩٠ – ٩٥	٨٤	%٣٠
	اكثر من ٩٥	١٧٠	%٦٠,٧
	المجموع	٢٨٠	%١٠٠

وقد تفاوتت نسبة الطلبة وفقاً للتحصيل الدراسي لاعتماد وزارة التربية والتعليم في المملكة نسبة أعلى ١٠% من طلاب المدارس لاعتمادهم في برنامج الطلبة الموهوبين، ولذا نلاحظ أن اعداد الطلبة ذوي المعدل أقل من ٩٠ قليل لانه استكمال للنسبة المحددة من الوزارة.

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة في الدراسة مقياس أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبيرغ من تطوير الباحثة، كما استخدمت الباحثة مقياس الدافعية الداخلية، بعد التأكد من صدقه وثباته.

أولاً: مقياس أساليب التفكير:

بعد الاطلاع على المقاييس المتعلقة بأساليب التفكير والتي تضمنتها الدراسات السابقة مثل دراسة الشهري (٢٠٠٦) التي استخدم الباحث فيها قائمة أساليب التفكير، النسخة القصيرة التي أعدها ستيرنبرغ وواغنر (تعريب الدردير، ٢٠٠٤)،

ودراسة البيلي (٢٠٠٧) و دراسة أبو هاشم وكمال (٢٠٠٨)، ودراسة ويكيا وزانج (Weiqiao & Zhang, 2008)، تم تطوير مقياس أساليب التفكير ليتلاءم مع البيئة السعودية، والفئة المستهدفة بالدراسة، للوقوف على أساليب التفكير السائدة لدى الموهوبين، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من خمس وأربعين فقرة مقسمة على (٩) أساليب تفكير هي التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والملكي، والهرمي، العالمي، و المحلي، والتحرري والمحافظ بمعدل خمس فقرات لكل أسلوب، وهذا العدد من الفقرات يتناسب مع عمر طلبة العينة، ملحق رقم (٥) بعد ذلك تم تحكيمها من قبل عشرة محكمين من أصحاب الاختصاص في علم النفس التربوي والعلوم التربوية ملحق رقم (٤) وإجراء التعديلات عليهما حيث كانت في صورتها الأولية تتكون من (٦٣) فقرة ملحق (٣).

وفيما يأتي الإجراءات التي قامت بها الباحثة لتطوير المقياس.

- تم مراجعة الأدب النظري المتعلق بنظرية ستيرنبرغ لأساليب التفكير والوقوف على أهم ما يميز كل أسلوب من الأساليب.
- تم مراجعة الدراسات السابقة التي بحثت في هذا الموضوع عالميا ومحليا، وتم الاطلاع على المقاييس المستخدمة في هذه الدراسات مثل قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner تعريب أبو هاشم التي تكونت من (٦٥) فقرة، ودراسة (الفاعوري، ٢٠٠٩) والتي تكونت من ٦٣ فقرة، ودراسة (السراج، ٢٠١١).
- قامت الباحثة بتجميع الفقرات المختلفة من المقاييس التي اطلعت عليها واستبعدت المتكرر منها وأعادت صياغتها لتتناسب مع مستوى الطلبة العمري (الثامن

الاساسي، والعاشر الأساسي) ، كما تم اضافة بعض الفقرات التي لم ترد في الدراسات السابقة .

- تم التاكد من صدق وثبات المقاييس.
- تم إجراء التعديلات اللازمة .
- إخراج المقياس بصورته النهائية

صدق أداة الدراسة: أساليب التفكير

صدق المقياس :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين بعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ملحق (٤) وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس من حيث ملاءمة فقراته لقياس أساليب التفكير بالإضافة إلى ملاءمته لعمر الطلبة وسلامته اللغوية.

وقد تم اعتماد المعيار (١٠/٧) لقبول الفقرة وبناء على آراء المحكمين فقد تم الأخذ بملاحظاتهم من حيث تعديل صياغة بعض الفقرات مثل الفقرة (أستمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة)حيث كانت قبل التعديل (أستمتع بتنفيذ أي عمل في ضوء تعليمات محددة)، والفقرة (أحب اتباع القوانين والأنظمة المدرسية) حيث كانت قبل التعديل (ألتزم باتباع القوانين والأنظمة المدرسية) وحذف بعضها الآخر مثل (أحب قراءة المواضيع العلمية الّتي تتحدث عن الاختراعات)، (أستخدم أفكاري الخاصة في حل المشاكل التي تواجهني)، (أفضل الأسئلة ذات الإجابات القصيرة)، (أحاول تعّلم المزيد من المعلومات حتى إذا لم تكن تهمني)، (أربط بين ما آخذه في المدرسة وما هو موجود في بيئتي)، (عندما ألعب الكرة أقوم بتقويم خطة لعب الفريق المنافس)، (تسبب المسائل الحسابية

المتعددة الخطوات كابوسًا لي)، (أسعى لتحقيق جميع طموحاتي)، (أقوم بتنظيم وقتي بين الدراسة واللّعب)، (أعتقد أن الغاية لا تبرر الوسيلة)، (برأيي خير الكلام ما قلَّ ودلّ)، (نادرًا ما أركز على التفاصيل)، (أدقق في كل كلمة أقرؤها)، (أسأل مدرس الرياضيات عن كلّ خطوة لا أفهمها من خطوات الحلّ)، (أحب أن أقوم بتجربة كل ما هو جديد)، (أسعى لزيادة معلوماتي العلمية)، (المعلومات الموجودة في الكتب المدرسية كافية ، و لا أحتاج لأن أزيد عليها)، (أفضل الأسئلة التي يجاب عنها إجابة واحدة فقط). حيث أنها لم تنل الموافقة حسب المعيار السابق.

ثبات أداة الدراسة: أساليب التفكير

- للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالبا وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أساليب التفكير، حيث تراوح بين (٠,٨٠-٠,٨٨).

- وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (٠,٧١-٠,٧٨) والجدول رقم (١) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات لأساليب التفكير واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (٧) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لأساليب التفكير

المجال	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التشريعي	٥	٠,٨٦	٠,٧١

التنفيذي	٥	٠,٨٣	٠,٧٢
القضائي	٥	٠,٨١	٠,٧٦
الملكي	٥	٠,٨٠	٠,٧٦
الهرمي	٥	٠,٨٥	٠,٧٨
العالمي	٥	٠,٨٨	٠,٧٦
المحلي	٥	٠,٨٣	٠,٧٥
التحرري	٥	٠,٨٦	٠,٧٦
المحافظ	٥	٠,٨٢	٠,٧٤

تصحيح المقياس:

يبلغ عدد فقرات مقياس أساليب التفكير (٤٥) فقرة ، ويتبع كل فقرة من فقرات المقياس تدريجاً خماسيا، وهي دائماً وتأخذ (٥) درجات، وغالباً وتأخذ (٤) درجات، وأحياناً وتأخذ (٣) درجات، ونادراً وتأخذ (درجتين)، وأبداً وتأخذ (درجة واحدة)، وبذلك تتراوح الدرجات على كل أسلوب من أساليب التفكير بين(٥-٢٥) درجة، حيث يمثل كل أسلوب خمس مؤشرات.

ثانياً: مقياس الدافعية الداخلية

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية الداخلية من حيث مفهومها، والعوامل المؤثرة فيها، والسلوكات التي تدل على توافرها لدى الفرد، كما قامت بالاطلاع على الاستبانات التي تم اعدادها في الدراسات السابقة مثل دراسة الشمايلة (٢٠٠٦) ودراسة غانم (٢٠٠٧) ودراسة فروجة (٢٠١١) ودراسة أبو عواد (٢٠٠٦)، ودراسة نوفل (٢٠٠٨) حيث تم تطوير المقياس ليتلاءم مع الفئة

المستهدفة وكذلك مع البيئة السعودية، حيث شملت الاستبانة ٢٥ فقرة تمثل السلوكات الدالة على الدافعية الداخلية.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين بعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم ، ملحق (٤) وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس من حيث ملاءمة فقراته لقياس الدافعية الداخلية بالإضافة إلى ملاءمته لعمر الطلبة وسلامته اللغوية. وقد تم اعتماد المعيار (٧ /١٠) لقبول الفقرة وبناء على آراء المحكمين فقد تم الأخذ بملاحظاتهم من حيث تعديل صياغة بعض الفقرات مثل الفقرة (أحب أن أعمل بجد من أجل التحدي) كانت قبل التعديل (أحب أن اعمل بجد لأنني أشعر بالتحدي) والفقرة (أسأل أسئلة في الحصة لكي اتعلم أشياء جديدة) كانت قبل التعديل (أكثر من طرح الأسئلة في الحصة الصفية بهدف التوضيح والفهم) والفقرة أتعلم لأكون واعياً للأحداث السائدة في العالم) كانت قبل التعديل (أتعلم لأكون واعياً بما يدور حولي من أحداث) والفقرة (أقوم بمطالعة كتب خارجية لإشباع حاجاتي) حيث كانت قبل التعديل (اهتم بمطالعة الكتب الخارجية الأضافية ذات العلاقة بالمواد الدراسية) وحذف بعضها الآخر التي لم تنل الموافقة حسب المعيار السابق مثل (أشعر أنه يتوجبُ عليّ تنفيذ الأنشطة) والفقرة (أعتقدُ أن تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالمواد الدراسية التي درستها كان مهمة لي) والفقرة (أعتقدُ أن تنفيذ الأنشطة يجلب لي النفع والفائدة) والفقرة (أنفذ الأنشطة لأنني لا أملك خيارا غير ذلك) والفقرة (أشعر بالضغط عندما أُنفذ الأنشطة)

- **ثبات أداة الدراسة: الدافعية الداخلية**

- للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالبا وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث بلغ (٠,٨٩)

- وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ (٠,٩١) والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (٨) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للدافعية الداخلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الدافعية الداخلية	٠,٨٩	٠,٩١

تصحيح المقياس:

يبلغ عدد فقرات مقياس الدافعية (٢٥) فقرة ، ويتبع كل فقرة من فقرات المقياس تدريجاً خماسيا، وهو تنطبق علي بدرجة كبيرة وتأخذ (٥) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة وتأخذ (٤) درجات، ومتردد وتأخذ (٣) درجات، ولا تنطبق بدرجة كبيرة وتأخذ (درجتين)، ولا تنطبق أبداً وتأخذ (درجة واحدة)، وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس بين(٢٥–١٢٥) درجة، أما معنى متوسط العلامة على فقرات المقياس ككل فهي المتوسط (٤– ٥) دافعية عالية، والمتوسط (٢,٥ – أقل من ٤) دافعية متوسطة، والمتوسط الحسابي (أقل من ٢,٥) دافعية متدنية.

إجراءات تطبيق الدراسة :

تم إتباع الإجراءات التالية في تطبيق الدراسة :

١- تحديد عينة الدراسة

٢- إعداد أداتي الدراسة بصورتها النهائية.

٣- الحصول على كتاب تسهيل المهمة للباحثة من الكلية للملحقية الثقافية السعودية في عمان. ملحق رقم (١)

٤- الحصول على كتاب السماح بتوزيع الاستبانات من الملحقية الثقافية لادارة التعليم في منطقة تبوك ملحق رقم (٢)

٥- قامت الباحثة بتوزيع المقياسين على عينة الدراسة، واسترجاعها.

٦- إدخال البيانات حاسوبياً وإستخراج النتائج ومناقشتها .

متغيرات الدراسة :

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً-المتغيرات المستقلة :

أ- المستوى التعليمي وله مستويان (الصف الثامن والصف العاشر)

ب- الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى)

ج- مستوى التحصيل وله ثلاث مستويات (أعلى من ٩٥%، من ٩٠-٩٥%، أقل من ٩٠%)

ثانياً - المتغيرات التابعة :

١. أساليب التفكير

٢. الدافعية الداخلية.

المعالجة الإحصائية :

تم تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS –برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية– حيث استخدم الأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة: المتوسطات الحسابية المعدلة والإنحرافات المعيارية، واختبار ت (T. test) بالإضافة إلى تحليل التباين المتعدد (Three-Way MNOVA).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تم في هذا الفصل عرض للنتائج مرتبة وفق متغيرات الدراسة وأسئلتها.

أ–النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

"ما أساليب التفكير لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية، والجدول أدناه يوضح ذلك، علما بأن عدد أفراد العينة كانت (٢٨٠) طالباً

وطالبة وعند استعادة المقياس من المفحوصين، ونتيجة استثناء بعض الأوراق لعدم اكتمال إجابتها اصبحت (٢٣٥).

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأسلوب	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	الملكي	٢٣٥	٤,٢٠	٠,٦٦
٢	٦	العالمي	٢٢١	٣,٩٦	٠,٦٩
٣	٢	التنفيذي	٢١٧	٣,٨٦	٠,٧٥
٤	٥	الهرمي	٢١٣	٣,٨٠	٠,٧٨
٥	٣	القضائي	٢٠٩	٣,٧٣	٠,٧٧
٦	٨	التحرري	٢٠٨	٣,٧٢	٠,٧١
٧	٧	المحلي	٢٠٣	٣,٦٣	٠,٨٣
٧	٩	المحافظ	٢٠٣	٣,٦٣	٠,٧٩
٩	١	التشريعي	١٩٥	٣,٤٩	٠,٦٦

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٤٩-٤,٢٠)، حيث جاء الأسلوب الملكي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٢٠)، الذي يبلغ المدى النظري في احتساب الدرجة بين (١-٥)، تلاه في المرتبة الثانية الأسلوب العالمي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٦)، تلاه في المرتبة الثالثة الأسلوب التنفيذي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦)، بينما جاء الأسلوب التشريعي في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٩).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل أسلوب على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

١. الأسلوب التشريعي

الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب التشريعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢	أهتم بالتعرف إلى طريقة عمل الأجهزة الإلكترونية مثل(الحاسوب، الجوال، التلفاز)	١٦٥	٤,٣٣	١,٠٣
٢	٥	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها.	١٥٨	٤,٠٥	١,٠٩
٣	١	أفضل التعلّم في قاعة المختبر.	١٥٣	٣,٩٢	١,١٢
٤	٣	أفضل التعبير عن أفكاري من خلال الرسم.	١٠٣	٢,٦٥	١,٣٠
٥	٤	أحب كتابة القصص القصيرة والأشعار.	٩٧	٢,٤٩	١,٤٤
		التشريعي ككل	١٣٦	٣,٤٩	٠,٦٦

يبين الجدول (١٠) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٤٩- ٤,٣٣)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "أهتم بالتعرف إلى طريقة عمل الأجهزة الإلكترونية مثل(الحاسوب، الجوال، التلفاز)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٣)، بينما جاءت الفقرة رقم (٤) ونصها "أحب كتابة القصص القصيرة والأشعار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٩). وبلغ المتوسط الحسابي للأسلوب التشريعي ككل (٣,٤٩).

٢. الأسلوب التنفيذي

الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب التنفيذي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٠	أحب الرحلات المدرسية المخططة بعناية.	١٨٤	٤,٢٣	١,٢٠
٢	٩	أنفذ تعليمات المعلمين بدقة.	١٧٢	٣,٩٦	١,٠٢
٣	٨	التزم بإتباع القوانين والأنظمة المدرسية.	١٦٩	٣,٩٠	١,١٤
٤	٦	أرغب في تلقي التوجيهات الكاملة قبل أدائي لأية مهمة.	١٦٣	٣,٧٦	١,٢٧
٥	٧	أستمتع بتنفيذ أي عمل في ضوء تعليمات محددة.	١٥٠	٣,٤٦	١,٢٤
		التنفيذي ككل	١٦٨	٣,٨٦	٠,٧٥

يبين الجدول (١١) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٤٦- ٤,٢٣)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "أحب الرحلات المدرسية المخططة بعناية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٣)، بينما جاءت الفقرة رقم (٧) ونصها "أستمتع بتنفيذ أي عمل في ضوء تعليمات محددة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٦). وبلغ المتوسط الحسابي للأسلوب التنفيذي ككل (٣,٨٦).

٣. الأسلوب القضائي

الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب القضائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٥	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات نظر زملائي وأفكارهم حول موضوع معين.	١٥٨	٣,٧٨	١,١٩
٢	١٣	أحلل ما أسمعه أو أقرأه وأحاول إيجاد معاني له.	١٥٧	٣,٧٦	١,١٨

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	١٤	أفضل الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب المقارنة والتقييم.	١٥٦	٣,٧٤	١,٢١
٤	١٢	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.	١٥٥	٣,٧١	١,٢٢
٥	١١	أجيد تقييم عمل الآخرين.	١٥٤	٣,٦٩	١,١٢
		القضائي ككل	١٥٦	٣,٧٣	٠,٧٧

يبين الجدول (١٢) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٦٩- ٣,٧٨)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على "أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات نظر زملائي وأفكارهم حول موضوع معين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨)، بينما جاءت الفقرة رقم (١١) ونصها "أجيد تقييم عمل الآخرين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٩). وبلغ المتوسط الحسابي للأسلوب القضائي ككل (٣,٧٣).

٤. الأسلوب الملكي

الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب الملكي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٨	أستخدم أي وسيلة تقودني إلى هدفي.	٢٠٥	٤,٣٧	١,٠٠
٢	٢٠	أحب أن أنهي عمل قبل أن أنتقل إلى عمل آخر.	٢٠٤	٤,٣٤	١,٠٤
٣	١٧	أفضل أن أنهي العمل الذي أقوم به قبل أن	٢٠٠	٤,٢٦	١,١٤

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أبدأ بعمل آخر.			
٤	١٩	أحب أن أركز على مهمة واحدة في وقت واحد.	١٩٣	٤,١١	١,١٢
٥	١٦	ينشغل ذهني بموضوع واحد لفترة طويلة قبل الانشغال بمواضيع أخرى.	١٨٤	٣,٩١	١,١٧
		الملكي ككل	١٩٧	٤,٢٠	٠,٦٦

يبين الجدول (١٣) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٩١- ٤,٣٧)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على "أستخدم أي وسيلة تقودني إلى هدفي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٧)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٦) ونصها "ينشغل ذهني بموضوع واحد لفترة طويلة قبل الانشغال بمواضيع أخرى" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١). وبلغ المتوسط الحسابي للأسلوب الملكي ككل (٤,٢٠).

٥. الأسلوب الهرمي

الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب الهرمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٢	أرتب الأمور التي علي القيام بها بحسب أهميتها.	١٧٣	٤,٠٦	١,٠٣
٢	٢١	أفضل أن أضع أولوياتي قبل البدء في العمل.	١٧١	٤,٠٢	١,٠٤
٣	٢٣	أضع خطة متعددة الخطوات لإنجاز	١٦٤	٣,٨٥	١,٢٣

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		الأعمال الكبيرة.			
٤	٢٤	حين أمارس عملا فإنني أدرك العلاقة بين أجزائه وعناصره.	١٥٨	٣,٧١	١,١٤
٥	٢٥	حين ابدأ عملا ما فإنني اعمل قائمة وارتب الأشياء التي سأعملها.	١٤٤	٣,٣٧	١,٤١
		الهرمي ككل	١٦٢	٣,٨٠	٠,٧٨

يبين الجدول (١٤) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٣٧- ٤,٠٦)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٢) والتي تنص على "أرتب الأمور التي علي القيام بها بحسب أهميتها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٦)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٥) ونصها "حين ابدأ عملا ما فإنني اعمل قائمة وارتب الأشياء التي سأعملها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٧). وبلغ المتوسط الحسابي للأسلوب الهرمي ككل (٣,٨٠).

٦. الأسلوب العالمي

الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب العالمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٧	أفضل التركيز على النتيجة النهائية للمهام التي أقوم بها.	١٩٦	٤,٤٤	١,٠١
٢	٢٨	أميل إلى التأكيد على الفكرة الرئيسية لأي موضوع.	١٨٣	٤,١٥	١,٠٤
٣	٢٩	أهتم بنتائج العمل الذي أكلف به أكثر من خطواته.	١٧٩	٤,٠٥	١,٠٩
٤	٣٠	أفضل المهمات التي تركز على القواعد العامة وليس على التفاصيل.	١٦٣	٣,٦٩	١,١٣
٥	٢٦	أهتم بمناقشة القضايا والشؤون المدرسية مع زملائي.	١٥٤	٣,٤٨	١,٤٠
		العالمي ككل	١٧٥	٣,٩٦	٠,٦٩

يبين الجدول (١٥) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٤٨- ٤,٤٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص على "أفضل التركيز على النتيجة النهائية للمهام التي أقوم بها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٦) ونصها "أهتم بمناقشة القضايا والشؤون المدرسية مع زملائي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٨). وبلغ المتوسط الحسابي للأسلوب العالمي ككل (٣,٩٦).

٧. الأسلوب المحلي

الجدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب المحلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣١	عندما أحل وظيفة رياضيات أحاول معرفة الهدف من كل خطوة.	١٥٨	٣,٨٩	١,٢٥
٢	٣٤	أهتم بالتفاصيل الدقيقة لكل عمل أقوم به.	١٥٤	٣,٧٨	١,٢٥
٣	٣٥	أحب حفظ الحقائق والمعلومات حتى لو لم تكن ضمن سياق معين.	١٥٠	٣,٧٠	١,٢٥
٤	٣٣	أميل إلى تحليل المشكلة التي تواجهني إلى عناصرها.	١٤٩	٣,٦٦	١,٢٠
٥	٣٢	أفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها شرحا كثيرا.	١٢٦	٣,١١	١,٤٩
		المحلي ككل	١٤٧	٣,٦٣	٠,٨٣

يبين الجدول (١٦) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,١١- ٣,٨٩)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على "عندما أحل وظيفة رياضيات أحاول معرفة الهدف من كل خطوة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٩)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٢) ونصها "أفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها شرحا كثيرا" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١١). وبلغ المتوسط الحسابي للأسلوب المحلي ككل (٣,٦٣).

٨. الأسلوب التحرري

الجدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب التحرري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٦	أشعر أني أفكر بطريقة مختلفة عن الآخرين.	١٦٦	٣,٩٨	١,١٦
٢	٣٧	أميل إلى تغيير الطرق والأفكار التقليدية في عمل الأشياء.	١٦٠	٣,٨٢	١,٢١
٣	٤٠	يزعجني تقييدي بمواعيد محددة في الدراسة أو العمل.	١٥٤	٣,٧١	١,٣٢
٤	٣٩	أستمتع بإيجاد أكثر من حل للمسألة الواحدة .	١٥١	٣,٦٤	١,٤٣
٥	٣٨	أعتقد أن نظام المدرسة مقيد لحرية الطالب.	١٤٢	٣,٤٢	١,٥٦
		التحرري ككل	١٥٥	٣,٧٢	٠,٧١

يبين الجدول (١٧) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٤٢- ٣,٩٨)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٦) والتي تنص على "أشعر أني أفكر بطريقة مختلفة عن الآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٨)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٨) ونصها "أعتقد أن نظام المدرسة مقيد لحرية الطالب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٢). وبلغ المتوسط الحسابي للأسلوب التحرري ككل (٣,٧٢).

٩. الأسلوب المحافظ

الجدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأسلوب المحافظ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤٣	أفضل أن تكون الأعمال التي أكلف بها واضحة وغير غامضة.	١٦٧	٤,١٢	١,١٧
٢	٤٤	ألتزم بخطوات الحل المحددة في المسائل والمشكلات التي تواجهني.	١٥١	٣,٧١	١,١٨
٣	٤٥	ألتزم بالقوانين والقواعد المحددة لعمل الأشياء.	١٥٠	٣,٧٠	١,٢٣
٤	٤١	أحب أن أعمل الأشياء وفق القواعد والطرق المعروفة سابقا.	١٤٥	٣,٥٧	١,٢١
٥	٤٢	أترك مهمة اتخاذ القرارات للآخرين.	١٢٣	٣,٠٢	١,٣٩
		المحافظ ككل	١٤٧	٣,٦٣	٠,٧٩

يبين الجدول (١٨) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٠٢- ٤,١٢)، حيث جاءت الفقرة رقم (٤٣) والتي تنص على "أفضل أن تكون الأعمال التي أكلف بها واضحة وغير غامضة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,١٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٤٢) ونصها "أترك مهمة اتخاذ القرارات للآخرين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٢). وبلغ المتوسط الحسابي للأسلوب المحافظ ككل (٣,٦٣).

السؤال الثاني: "ما مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الثامن والصف العاشر في المملكة العربية السعودية؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٧	ينتابني شعور بالرضا عند تحقيق النجاح	٢٥٧	٤,٥٨	٠,٩٠
٢	٤	اعتبر نفسي مسوؤلا عن نجاحي وفشلي	٢٥٠	٤,٤٦	٠,٩٧
٣	١	أحب أن اعمل بجد من أجل التحدي	٢٤٨	٤,٤٢	٠,٩٥
٤	٢١	عندما ادرس فإنني اعتقد أني سأتفوق.	٢٤٥	٤,٣٨	٠,٩٨
٤	٢٢	أتعلم لتطوير نفسي	٢٤٥	٤,٣٨	١,٠٠
٦	٥	استمتع بالإصغاء للمعلم عندما يتناول موضوعات جديدة	٢٤٥	٤,٣٧	١,٠٠
٦	١٢	ثقتي بقدراتي عالية وواقعية	٢٤٥	٤,٣٧	٠,٩٥
٨	٢٤	أسعى في دراستي للوصول إلى الإتقان والتميز.	٢٤٤	٤,٣٥	١,٠٧
٩	١١	استمتع بانجاز مهمات تتحدى قدراتي	٢٤١	٤,٣٠	١,٠١
١٠	٢٣	اعتقد أن للعلم قيمة كبيرة	٢٤٠	٤,٢٩	١,١٢
١١	٢٥	العلامة مؤشر على النجاح وليست النجاح بذاته.	٢٤٠	٤,٢٨	١,١٠

الرتبة	الرقم	الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢	٢٠	اعتمد على نفسي في دراستي	٢٣٤	٤,١٨	١,٠٩
١٣	٨	أتعلم لأكون واعيا للأحداث السائدة في العالم	٢٣٣	٤,١٦	١,١١
١٤	٧	اعتمد على نفسي في الأنشطة الدراسية المختلفة	٢٣٢	٤,١٥	٠,٩٩
١٤	١٣	أشعر بالكفاءة بعد الانتهاء من عمل واجباتي المدرسية	٢٣٢	٤,١٥	١,١٩
١٦	٦	أعتقد بأن عمل واجباتي المدرسية يمكن أن يكون مفيدا لي	٢١٩	٣,٩١	١,٢٣
١٧	١٠	أعتقد أنني أعمل بشكل جيد على واجباتي المدرسية مقارنة مع الطلاب الآخرين	٢١٤	٣,٨٢	١,٢٠
١٨	٣	أقوم بحل واجباتي المدرسية لأني اعتقد أنها مهمة بالنسبة لي	٢١٢	٣,٧٩	١,٣١
١٩	٢	أسأل أسئلة في الحصة الصفية لكي اتعلم أشياء جديدة.	٢١١	٣,٧٦	١,٢٥
٢٠	١٨	أجد في الدراسة ما يلبي احتياجاتي	٢٠٨	٣,٧٢	١,٢٤
٢١	١٥	لدي رغبة ذاتية للتعلم	٢٠٦	٣,٦٨	١,٣٨
٢٢	١٤	أجد متعة كبيرة في التعلم	١٩٣	٣,٤٥	١,٣٥
٢٣	١٩	أقوم بمطالعة كتب خارجية لإشباع حاجاتي	١٨٤	٣,٢٨	١,٤٣
٢٤	١٦	أشعر بالراحة والسعادة عندما ادرس	١٨١	٣,٢٣	١,٣٧
٢٥	٩	اشتاق إلى الذهاب إلى المدرسة لتلقي العلم	١٦٧	٢,٩٨	١,٤٥
		الدفعية الداخلية ككل	٢٢٥	٤,٠٢	٠,٦٦

يبين الجدول (١٩) ان المتوسطات الحسابية لاستجابة افراد العينة على فقرات مقياس الدافعية الداخلية، قد تراوحت مابين (٢,٩٨- ٤,٥٨)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على "ينتابني شعور بالرضا عند تحقيق النجاح" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٨)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٤) ونصها "اعتبر

نفسي مسوؤلا عن نجاحي وفشلي" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٦)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (١) ونصها "أحب أن اعمل بجد من أجل التحدي" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٩) ونصها "اشتاق إلى الذهاب إلى المدرسة لتلقي العلم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٨). وبلغ المتوسط الحسابي للدافعية الداخلية ككل (٤,٠٢) وهذا يدل على أن الدافعية الداخلية لدى أفراد العينة مرتفع.

السؤال الثالث:"هل هناك اثر ذو دلالة احصائية للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الصف والجنس والتحصيل على أساليب التفكير؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير، لدى طلبة الصفين الثامن، والعاشر، الموهوبين في المملكة العربية السعودية حسب متغيرات الجنس، والصف، والتحصيل، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد، الجدول (٢٠).

الجدول (٢٠) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والصف والتحصيل على أنماط التفكير

مصدر التباين	الأنماط	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التشريعي	٠,٠٣٦	١	٠,٠٣٦	٠,٠٨٥	٠,٧٧١
هوتلنج=٠,٠١٣	التنفيذي	٠,٤٤٠	١	٠,٤٤٠	٠,٨٥٨	٠,٣٥٥
ح=٠,٩٤٨	القضائي	١,٠٢٠	١	١,٠٢٠	١,٧٥٩	٠,١٨٦
	الملكي	٠,٠١٦	١	٠,٠١٦	٠,٠٣٦	٠,٨٤٩
	الهرمي	٠,٢٤٦	١	٠,٢٤٦	٠,٤٠٩	٠,٥٢٣
	العالمي	٠,٦٧٧	١	٠,٦٧٧	١,٤٦٤	٠,٢٢٧

مصدر التباين	الأنماط	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المحلي	٠,٦٩٢	١	٠,٦٩٢	١,٠٢٩	٠,٣١١
	التحرري	٠,٦٣١	١	٠,٦٣١	١,٢٦٩	٠,٢٦١
	المحافظ	٠,٣١٢	١	٠,٣١٢	٠,٥٢٣	٠,٤٧١
الصف	التشريعي	١,٥٢٣	١	١,٥٢٣	٣,٦٤٩	٠,٠٥٧
هوتلنج=٠,٠٨٧	التنفيذي	٢,٥٣٦	١	٢,٥٣٦	٤,٩٤٨	٠,٠٢٧
ح=٠,٠٠٩	القضائي	٠,٠٩٣	١	٠,٠٩٣	٠,١٦١	٠,٦٨٩
	الملكي	٠,٢٤٢	١	٠,٢٤٢	٠,٥٥٤	٠,٤٥٧
	الهرمي	٣,٥٣٥	١	٣,٥٣٥	٥,٨٧٥	٠,٠١٦
	العالمي	٠,٢١٨	١	٠,٢١٨	٠,٤٧١	٠,٤٩٣
	المحلي	٠,٤٦٦	١	٠,٤٦٦	٠,٦٩٣	٠,٤٠٦
	التحرري	٠,٣٢٥	١	٠,٣٢٥	٠,٦٥٣	٠,٤٢٠
	المحافظ	٠,١٣٥	١	٠,١٣٥	٠,٢٢٥	٠,٦٣٥
التحصيل	التشريعي	٢,٤٠٧	٢	١,٢٠٣	٢,٨٨٢	٠,٠٥٨
	التنفيذي	٠,٩١٣	٢	٠,٤٥٦	٠,٨٩٠	٠,٤١٢
ويلكس=٠,٩١٢	القضائي	٠,١٣٥	٢	٠,٠٦٨	٠,١١٧	٠,٨٩٠
ح=٠,١٤٥	الملكي	٠,٧٠٨	٢	٠,٣٥٤	٠,٨٠٩	٠,٤٤٦
	الهرمي	١,١٧٢	٢	٠,٥٨٦	٠,٩٧٤	٠,٣٧٩
	العالمي	١,١٤١	٢	٠,٥٧١	١,٢٣٤	٠,٢٩٣
	المحلي	٢,٨٥٣	٢	١,٤١٨	٢,١٠٧	٠,١٢٤
	التحرري	٢,٠٩٠	٢	١,٠٤٥	٢,١٠١	٠,١٢٤
	المحافظ	٢,٥٨٨	٢	١,٢٩٤	٢,١٦٨	٠,١١٦
الجنس× الصف	التشريعي	٠,٢٩٦	١	٠,٢٩٦	٠,٧٠٩	٠,٤٠٠
	التنفيذي	٠,٣٧٨	١	٠,٣٧٨	٠,٧٣٨	٠,٣٩١
ويلكس=٠,٩٦٤	القضائي	١,٨٠٥	١	١,٨٠٥	٣,١١٥	٠,٠٧٩
ح=٠,٣٧٥	الملكي	٠,٠٦٤	١	٠,٠٦٤	٠,١٤٦	٠,٧٠٣
	الهرمي	٠,٥٨٥	١	٠,٥٨٥	٠,٩٧٣	٠,٣٢٥
	العالمي	٠,٥١٠	١	٠,٥١٠	١,١٠٢	٠,٢٩٥
	المحلي	٠,٩٠٩	١	٠,٩٠٩	١,٣٥١	٠,٢٤٦
	التحرري	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٣	٠,٩٥٥
	المحافظ	٠,٠١٩	١	٠,٠١٩	٠,٠٣١	٠,٨٥٩
الجنس × التحصيل	التشريعي	٢,٧٧٢	٢	١,٣٦٨	٣,٣٢٠	٠,٠٣٨

مصدر التباين	الأنماط	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	التنفيذي	١,٦٨٥	٢	٠,٨٤٣	١,٦٤٥	٠,١٩٥
ويلكس=٠,٩٣٧	القضائي	١,٠٨٧	٢	٠,٥٤٤	٠,٩٣٨	٠,٣٩٣
ح=٠,٥١١	الملكي	٠,١٠٧	٢	٠,٠٥٤	٠,١٢٢	٠,٨٨٥
	الهرمي	٠,٢٩٢	٢	٠,١٤٦	٠,٢٤٢	٠,٧٨٥
	العالمي	٠,٤٠٥	٢	٠,٢٠٣	٠,٤٣٨	٠,٦٤٦
	المحلي	٠,٣٩٤	٢	٠,١٩٧	٠,٢٩٣	٠,٧٤٦
	التحرري	٠,٨٨٣	٢	٠,٤٤٢	٠,٨٨٨	٠,٤١٣
	المحافظ	٠,٤٨٠	٢	٠,٢٤٠	٠,٤٠٢	٠,٦٦٩
الصف × التحصيل	التشريعي	٢,٢٤٥	٢	١,١٢٣	٢,٦٨٩	٠,٠٧٠
	التنفيذي	٢,٠١٠	٢	١,٠٠٥	١,٩٦١	٠,١٤٣
ويلكس=٠,٨٨٣	القضائي	٣,٥٣٢	٢	١,٧٦٦	٣,٠٤٧	٠,٠٤٩
ح=٠,٠١٨	الملكي	١,٠٤٤	٢	٠,٥٢٢	١,١٩٤	٠,٣٠٥
	الهرمي	٠,٢٥٤	٢	٠,١٢٧	٠,٢١١	٠,٨١٠
	العالمي	٢,٢١٣	٢	١,١٠٧	٢,٣٩٢	٠,٠٩٣
	المحلي	٢,٨٨٤	٢	١,٤٤٢	٢,١٤٣	٠,١١٩
	التحرري	٣,٤٨٠	٢	١,٧٤٠	٣,٤٩٨	٠,٠٣٢
	المحافظ	٥,٣٤١	٢	٢,٦٧٠	٤,٤٧٣	٠,٠١٢
الجنس × الصف ×	التشريعي	١,٠٧٧	٢	٠,٥٣٩	١,٢٩٠	٠,٢٧٧
التحصيل	التنفيذي	١,٩٨٠	٢	٠,٩٩٠	١,٩٣٢	٠,١٤٧
	القضائي	٠,٨٣٢	٢	٠,٤١٦	٠,٧١٨	٠,٤٨٩
ويلكس=٠,٩٢٢	الملكي	١,١٣٢	٢	٠,٥٦٦	١,٢٩٤	٠,٢٧٦
ح=٠,٢٥٧	الهرمي	٠,٠١٢	٢	٠,٠٠٦	٠,٠١٠	٠,٩٩٠
	العالمي	٢,٧٩٠	٢	١,٣٩٥	٣,٠١٦	٠,٠٥١
	المحلي	٠,١٧٥	٢	٠,٠٨٧	٠,١٣٠	٠,٨٧٨
	التحرري	٠,٤٥٦	٢	٠,٢٢٨	٠,٤٥٨	٠,٦٣٣
	المحافظ	٠,٥٢٥	٢	٠,٢٦٣	٠,٤٤٠	٠,٦٤٤
الخطأ	التشريعي	١١١,٨٧٩	٢٦٨	٠,٤١٧		
	التنفيذي	١٣٧,٣٢٩	٢٦٨	٠,٥١٢		
	القضائي	١٥٥,٣٢٥	٢٦٨	٠,٥٨٠		
	الملكي	١١٧,٢٣٤	٢٦٨	٠,٤٣٧		
	الهرمي	١٦١,٢٤١	٢٦٨	٠,٦٠٢		

مصدر التباين	الأنماط	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	العالمي	١٢٣,٩٦٣	٢٦٨	٠,٤٦٣		
	المحلي	١٨٠,٣٤١	٢٦٨	٠,٦٧٣		
	التحرري	١٣٣,٢٩٣	٢٦٨	٠,٤٩٧		
	المحافظ	١٦٠,٠٠٠	٢٦٨	٠,٥٩٧		
الكلي	التشريعي	١٢١,٣٩٩	٢٧٩			
	التنفيذي	١٥٥,٢٩٤	٢٧٩			
	القضائي	١٦٦,٥٣٧	٢٧٩			
	الملكي	١٢١,٣٩٩	٢٧٩			
	الهرمي	١٧١,٤٧٦	٢٧٩			
	العالمي	١٣٣,٩٢٨	٢٧٩			
	المحلي	١٩٤,٠٩١	٢٧٩			
	التحرري	١٤٢,٠٩١	٢٧٩			
	المحافظ	١٧٥,٠٦٥	٢٧٩			

يتبين من الجدول (٢٠) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع الأساليب.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الصف في الأسلوب التنفيذي، و الأسلوب الهرمي، وجاءت الفروق لصالح الصف الثامن، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائيا في باقي الأساليب.

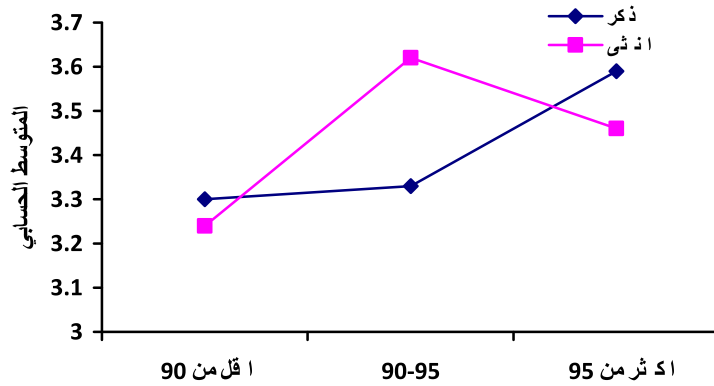
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التحصيل في جميع الأساليب.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الجنس والصف في جميع الأساليب.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الجنس والتحصيل في النمط التشريعي بينما لم تظهر فروق في باقي الأنماط. ولبيان الفروق بين المتوسطات المعدلة تم تمثيلها بيانيا كما في الشكل (٣).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الصف والتحصيل في النمط القضائي، والنمط التحرري، والنمط المحافظ، بينما لم تظهر فروق في باقي الأنماط. ولبيان الفروق بين المتوسطات المعدلة تم تمثيلها بيانيا كما في الأشكال (٤-٦).

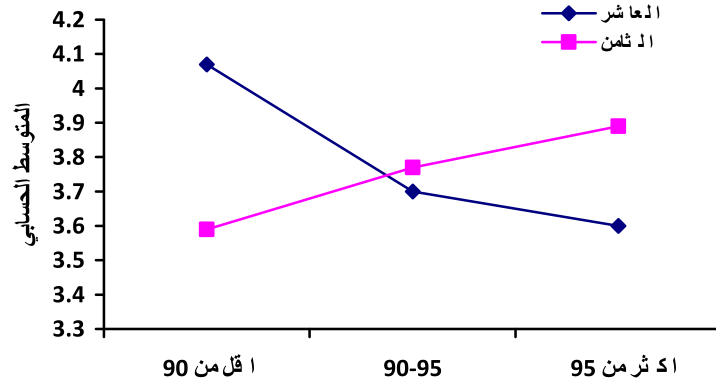
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى للتفاعلات الثلاثية، بين الجنس والصف والخبرة في جميع الأنماط.



شكل (٣)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الجنس والتحصيل في النمط التشريعي

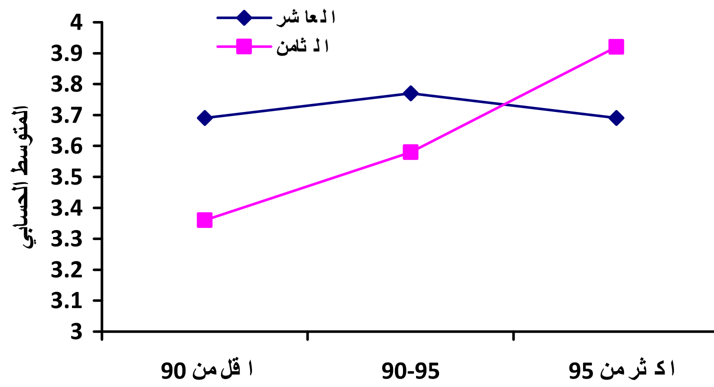
يتبين من الشكل رقم (٣) التفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل في النمط التشريعي ككل وكانت الفروق لصالح الذكور لدى فئتي التحصيل أقل من ٩٠ وأكثر من ٩٠ ، ولصالح الإناث في فئة التحصيل ٩٠-٩٥.



شكل (٤)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الصف والتحصيل في النمط القضائي

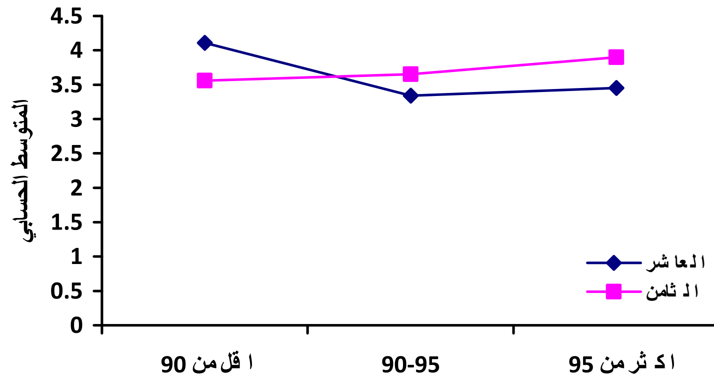
يتبين من الشكل رقم (٤) التفاعل بين متغيري الصف والتحصيل في النمط القضائي ككل وكانت الفروق لصالح الصف العاشر لدى فئة التحصيل أقل من ٩٠، ولصالح الصف الثامن لدى فئتي التحصيل ٩٠-٩٥ وأكثر من ٩٥.



شكل (٥)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الصف والتحصيل في النمط التحرري

يتبين من الشكل رقم (٥) التفاعل بين متغيري الصف والتحصيل في النمط التحرري ككل وكانت الفروق لصالح الصف العاشر لدى فئتي التحصيل أقل من ٩٠ و٩٠–٩٥، ولصالح الصف الثامن لدى فئة التحصيل أكثر من ٩٥.



شكل (٦)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الصف والتحصيل في النمط المحافظ

يتبين من الشكل رقم (٦) التفاعل بين متغيري الصف والتحصيل في النمط المحافظ ككل وكانت الفروق لصالح الصف العاشر لدى فئة التحصيل أقل من ٩٠، ولصالح الصف الثامن لدى فئتي التحصيل ٩٠–٩٥ وأكثر من ٩٥.

السؤال الرابع :هل هناك اثر ذو دلالة احصائية للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الصف والجنس والتحصيل على الدافعية الداخلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الدافعية الداخلية لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية حسب متغيرات الجنس والصف والتحصيل، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الدافعية الداخلية لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية حسب متغيرات الجنس والصف والتحصيل

	الصف	التحصيل	ذكر			انثى			المجموع		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الدافعية الداخلية	العاشر	اقل من ٩٠	٣,٦٨	٠,٨٠	٤	٤,١٠	٠,٣٨	٥	٤,٠٠	٠,٥٨	٩
		٩٠-٩٥	٣,٧٤	٠,٦١	١٦	٣,٩٨	٠,٥١	١٣	٣,٨٥	٠,٥٧	٢٩
		اكثر من ٩٥	٣,٩٨	٠,٦٣	٤٩	٣,٩٩	٠,٥٧	٤٨	٣,٩٨	٠,٦٠	٩٧
		المجموع	٣,٩٢	٠,٦٣	٦٩	٤,٠٠	٠,٥٤	٦٦	٣,٩٦	٠,٥٩	١٣٥
	الثامن	اقل من ٩٠	٣,٥٥	٠,٩٥	٨	٤,٢٢	٠,٦٣	٩	٣,٩٠	٠,٨٤	١٧
		٩٠-٩٥	٣,٨٣	٠,٧٢	٢٦	٤,٠٤	٠,٨٦	٢٩	٣,٩٤	٠,٨٠	٥٥
		اكثر من ٩٥	٤,١٧	٠,٦٦	٣٨	٤,٢٧	٠,٤٩	٣٥	٤,٢٢	٠,٥٨	٧٣
		المجموع	٣,٩٨	٠,٧٤	٧٢	٤,١٧	٠,٦٨	٧٣	٤,٠٧	٠,٧١	١٤٥
	المجموع	اقل من ٩٠	٣,٦٥	٠,٨٨	١٢	٤,١٨	٠,٥٤	١٤	٣,٩٤	٠,٧٥	٢٦
		٩٠-٩٥	٣,٧٩	٠,٦٨	٤٢	٤,٠٢	٠,٧٦	٤٢	٣,٩١	٠,٧٣	٤٨
		اكثر من ٩٥	٤,٠٦	٠,٦٤	٧٨	٤,١١	٠,٥٥	٣٨	٤,٠٨	٠,٦٠	١٧٠
		المجموع	٣,٩٥	٠,٦٩	١٤١	٤,٠٩	٠,٦٢	١٣٩	٤,٠٢	٠,٦٦	٢٨٠

يبين الجدول (٢١) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والصف والتحصيل، ولبيان دلالة الفــروق

الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي كما فـــي الجـــدول (٢٢).

الجدول (٢٢) تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والصف والتحصيل على درجة الدافعيـــة الداخلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٢,٢٠٧	١	٢,٢٠٧	٥,٢٤٨	٠,٠٢٣
الصف	٠,١٧٣	١	٠,١٧٣	٠,٤١١	٠,٥٢٢
التحصيل	٢,٣٢٩	٢	١,١٦٤	٢,٧٦٨	٠,٠٦٥
الجنس × الصف	٠,٢٣٩	١	٠,٢٣٩	٠,٥٦٧.	٠,٤٢٥
الجنس × التحصيل	١,٠٢٨	٢	٠,٥١٤	١,٢٢٣	٠,٢٩٦
الصف × التحصيل	٠,٧٧٠	٢	٠,٣٥٨	٠,٩١٥	٠,٤٠٢
الجنس × الصف × التحصيل	٠,٢٢٥	٢	٠,١١٢	٠,٢٦٧	٠,٧٦٦
الخطأ	١١٢,٧٢٠	٢٦٨	٠,٤٢١		
الكلي	١٢٠,٣٢١	٢٧٩			

يتبين من الجدول (٢٢) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر الصف.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر التحصيل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الجنس والصف.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الجنس والتحصيل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الصف والتحصيل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى للتفاعلات الثلاثية، بين الجنس والصف والتحصيل.

السؤال الخامس: ما العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الثامن والصف العاشر؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الثامن والصف العاشر، والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

الجدول (٢٣) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الثامن والصف العاشر

الأسلوب		الدافعية الداخلية
التشريعي	معامل الارتباط ر	٠,٢٤٤**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٢٨٠
التنفيذي	معامل الارتباط ر	٠,٥٠٨**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٢٨٠
القضائي	معامل الارتباط ر	٠,٣٥٣**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٢٨٠
الملكي	معامل الارتباط ر	٠,٣٩٣**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٢٨٠
الهرمي	معامل الارتباط ر	٠,٤١٧**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٢٨٠
العالمي	معامل الارتباط ر	٠,٤٣٠**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٢٨٠
المحلي	معامل الارتباط ر	٠,٥٥٠**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٢٨٠
التحرري	معامل الارتباط ر	٠,٣٤٣**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٢٨٠
المحافظ	معامل الارتباط ر	٠,٤١١**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٢٨٠

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٢٤) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الثامن والصف العاشر.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في الصفين الثامن والعاشر في المملكة العربية السعودية وعلاقة كل منها ببعض المتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، مستوى تحصيل الطالب)، وكان ذلك من خلال الإجابة عن اسئلة الدراسة الخمسة من خلال تطبيق مقياس أساليب التفكير ومقياس الدافعية الداخلية، وفي هذا الفصل سيتم مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في الصفين الثامن والعاشر في المملكة العربية السعودية: وهو ما تضمنه السؤال الأول.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت النتائج الواردة في جدول (٩) إلى أن أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين اتخذت الترتيب التالي (من أعلى متوسط حسابي إلى أدنى متوسط)، الملكي، العالمي، التنفيذي، الهرمي، القضائي، التحرري، المحلي، المحافظ، التشريعي. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة السراج (٢٠٠٨) بشكل جزئي حيث بينت دراسة السراج أن الأساليب التنفيذي، والقضائي، والهرمي كانت ضمن أول خمس أساليب للموهوبين، واختلفت معها في أسلوب التفكير التشريعي حيث كان في دراسة السراج في نهاية الترتيب، واتفقت مع دراسة السراج (٢٠١١)، بشكل جزئي حيث كانت الأساليب التشريعي، والقضائي، الملكي، ضمن أول خمس أساليب ميزت الطلبة الموهوبين، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة من خلال ما تم التعرف اليه من خصائص الطلبة الموهوبين، حيث يتميز الطلبة

الموهوبين بالمثابرة والكمالية والتحدي وهذا يتوافق مع سلوكات الطلبة الذين يمارسون الأسلوب الملكي، الذي يتميز صاحبه بأن تفكيره يدور حول هدف واحد يشغل باله دائماً، ويركز كل تفكيره من أجل تحقيق هذا الهدف بأية طريقة كانت، ويصبح أسيراً لمشكلته، بحيث تأخذ كل إهتمامه، ولا يسمح لأي شخص أن يقف في طريقه، وهذا يصف مفهوم المثابرة والتحدي التي يتصف بها الطلبة الموهوبون.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

حيث ينص على "ما مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في الصفين الثامن والعاشر في المملكة العربية السعودية؟

أشارت النتائج الواردة في جدول (١٩) إلى إرتفاع مستوى الدافعية لدى الطلبة الموهوبين بشكل عام، حيث تراوحت معدلات الدافعية لديهم بين (٤,٥٨-٢,٩٨) وبمتوسط حسابي (٤,٠٢)، أي أن الدافعية لدى الطلبة الموهوبين كانت مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نوفل (٢٠٠٨)، ودراسة العلوان والعطيات (٢٠٠٩). ودراسة الشعيلي (٢٠٠٧) التي أظهرت ارتباطا إيجابيا مع التحصيل المرتفع، ويمكن اعتبار أفراد العينة في دراسة الشعيلي، وهم من الطلبة مرتفعي التحصيل، مكافئين للموهوبين في هذه الدراسة، لاعتماد التحصيل كمعيار في إختيار الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وهذه النتيجة تنسجم مع خصائص الموهوبين حيث أنهم يندمجون بصدق في المواضيع التعليمية، مثابرين لإتمام أعمالهم، مواصلين لما يقومون به، مدفوعين ذاتيًا، يدفعهم الفضول وحب التحدي للبحث عن المعرفة، وهذا يولد لديهم دافعية داخلية، بشكل أكبر من بقية الطلبة.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث :

هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعلات الثنائية، والثلاثية بين متغيرات الصف والجنس، والتحصيل على أساليب التفكير؟" حيث أشارت النتائج الواردة في جدول (٢٠) إلى:

أولاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع الأساليب. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة السراج (٢٠٠٨) التي أظهرت فروق دالة إحصائيا للأساليب (التشريعي، والقضائي، والهرمي، والأقلي، والتحرري، والتقليدي) لصالح الإناث، ويمكن تفسير ذلك لإختلاف العينة من حيث المكان حيث تختلف أنماط التنشئة الأسرية بين الأردن والسعودية، بالإضافة إلى أن أفراد عينة دراسة السراج أكبر عمراً من عينة هذه الدراسة حيث تمتد عينة السراج إلى الصف الثاني ثانوي وهم في الغالب يصلون مرحلة النضج والخروج من مرحلة المراهقة وخصائصها، التي تؤثر على طريقة تفكير الطلبة، اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المومني (٢٠٠٦)، ومع دراسة يدك (٢٠٠٦)، بحيث أظهرت الدراستين أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، وهذا يظهر أن طلبة عينة الدراسة الحالية متأثرين بالطلبة العاديين الذين يقضون معهم وقتا أطول، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تشابه خصائص الطلبة الذكور والإناث المتفوقين من حيث القدرات العقلية والمرحلة النمائية، والدوافع وخصوصاً أن التشجيع الذاتي والخارجي لا يقتصر على الذكور دون الإناث.

ثانياً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الصف في الأسلوب التنفيذي، و الأسلوب الهرمي، وجاءت الفروق لصالح الصف الثامن، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائيا في باقي الأساليب. وقد اظهرت دراسة الشهري تميز

الصفوف الأولية في الجامعة بأساليب تفكير منها المحافظ، والمحلي، أما دراسة السراج فقد ميزت الصف الثاني الثانوي وهو أعلى صفوف العينة ويختلف عنها حيث وصوله نهاية المراهقة وبداية الشباب في أساليب التفكير عن بقية الصفوف، ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية إلى عدم اكتمال نضج الشخصية لدى طالب الصف الثامن الذي هو في بداية سن المراهقة وهذا يدفعه إلى تمثل أسلوب التفكير التنفيذي من حيث تفضيل المهمات المحددة، والالتزام بالقواعد، والقوانين المحددة، فهم مجرد متلقين للأوامر، يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم، وفق ما هو محدد، فهم لا يبدؤون العمل إلا بعد معرفة، متى؟، وماذا، وأين؟ زمن؟.....فإذا حصل على هذه الإجابات، كان قادرا على بدء العمل. فهو غير مستعد للاجتهاد، ويبرع في حل المشكلات، من خلال تطبيق القاعدة، أو القانون المحدد ويتشابه هذا مع سلوك الأسلوب الهرمي في الحفاظ على الاولويات ومحاولة تحقيق جميع الأهداف .

ثالثاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التحصيل في جميع الأساليب. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المومني (٢٠٠٦)، ودراسة يدك (٢٠٠٦)، واختلفت مع دراسة البيلي (٢٠٠٧) التي أظهرت أن الأسلوبين التنفيذي والمحافظ تميز بين منخفضي التحصيل ومرتفعي التحصيل، ويمكن تعزى هذه النتيجة إلى كون جميع أفراد العينة من نفس فئة التحصيل، وهي الفئة العليا، فطبيعي أن لا يكون هناك فروق تعزى للتحصيل.

رابعاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الجنس والصف في جميع الأساليب، في الفقرة الأولى لم تظهر النتائج أثر

للجنس بشكل عام على أساليب التفكير، وتم مناقشة ذلك ومقارنته بنتائج الدراسات السابقة، وكون العينة متقاربة في الأعمار، وتنتمي لنفس المرحلة النمائية (المراهقة)، أدى إلى عدم التفاعل بين الجنس والصف لجميع الأساليب، بالرغم من وجود ارتباط لطلبة الصف الثامن مع أسلوبين هما التنفيذي والهرمي.

خامساً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الجنس والتحصيل في النمط التشريعي بينما لم تظهر فروق في باقي الأنماط حيث كانت الفروق لصالح الذكور لدى فئتي التحصيل أقل من ٩٠ وأكثر من ٩٥ ، ولصالح الإناث في فئة التحصيل ٩٠-٩٥. والأسلوب التشريعي يتميز به الطلبة المبدعون، الذين يحبون حل المشكلات الابداعية، وهذا يتوافق مع كون الطلبة من فئة الموهوبين، إلا أن فئات التحصيل لم تميز ذلك، وقد أشارت دراسة الشهري (٢٠٠٦) إلى تميز طالبات كلية التربية بالأسلوب التشريعي، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة يدك (٢٠٠٦) التي لم تظهر فروق دالة احصائيا بين أساليب التفكير والتحصيل وهذا يعزى إلى طبيعة العينة، المتمثلة بطلبة التعليم المهني، وهم عادة أقل تحصيلاً من غيرهم. واتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة أبو هاشم وكمال حيث أظهرت نتائج دراستهم تميز الطلبة المتفوقين بالأسلوب التشريعي والخارجي، وكذلك دراسة السراج (٢٠٠٨) التي كان الأسلوب التشريعي له أعلى متوسط حسابي، للطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن.

سادساً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الصف والتحصيل في النمط القضائي، والنمط التحرري، والنمط المحافظ، بينما لم تظهر فروق في باقي الأنماط. حيث كانت الفروق لصالح الصف العاشر لدى فئة التحصيل أقل من ٩٠، ولصالح الصف الثامن لدى فئتي التحصيل ٩٠-٩٥ وأكثر من٩٥

في الأسلوب القضائي،وهذا الارتباط يفسر من خلال خصائص الأفراد أصحاب الأسلوب القضائي وارتباطها بخصائص الموهوبين، من اهتمامهم بالمقارنة والتحليل والتقييم والنقد وهي كلها مرتبطة بمهارات عقلية عليا يتميز بها الموهوبون، مع ملاحظة أن فئات التحصيل فيها تباين من حيث ان هذه الاستجابات ظهرت لدة فئة الأقل من ٩٠ لدى الصف العاشر، ولدى الفئتين (٩٠- ٩٥) (أكثر من ٩٥) لطلاب الصف الثامن وهذا يدل على ضعف معيار علامات الطلبة كمعيار وحيد لتصنيف الموهوبين. بينما في الأسلوب التحرري كانت الفروق لصالح الصف العاشر لدى فئتي التحصيل أقل من ٩٠ و٩٠-٩٥، ولصالح الصف الثامن لدى فئة التحصيل أكثر من ٩٥، وكذلك هذه النتيجة تفسر بخصائص هذا الأسلوب وارتباطها بخصائص الموهوبين فاصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الابداع بخروجهم عن المألوف، وحبهم للتغيير، وحبهم لعمل الأشياء بطرق جديدة، وتجاوز القوانين الموضوعة. أما في النمط المحافظ فكانت الفروق لصالح الصف العاشر لدى فئة التحصيل أقل من ٩٠، ولصالح الصف الثامن لدى فئتي التحصيل ٩٠-٩٥ وأكثر من ٩٥، وهذه النتيجة تختلف مع النتيجة السابقة من حيث الخصائص ويمكن تفسير ذلك إلى عدم دقة تصنيف الطلبة الموهوبين في ثلاث فئات وفق علاماتهم حيث أن المقياس لم يستطع أن يصل إلى تمييز بين استجابات الطلبة في الفئات الثلاث.

سابعاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى للتفاعلات الثلاثية، بين الجنس والصف والتحصيل في جميع الأساليب، ويفسر هذا إلى التقارب في خصائص أفراد العينة كونهم موهوبين، والعلامات ليست معياراً دقيقا يفصل بينهم فقد يكون الطالب الذي حصل على علامة ٩٠ أكثر موهبة من الطالب الذي علامته ٩٥، وكون الصفين العاشر والثامن من نفس المرحلة النمائية (المراهقة)، ومن ناحية الجنس، فقد تشابهت هذه

النتيجة مع دراسات سابقة مثل دراسة يدك (٢٠٠٦) التي لم تظهر أثر للجنس في أساليب التفكير، واختلفت مع دراسة السراج (٢٠٠٨) التي أظهرت فروقاً ذات دلالة احصائية، في أساليب التفكير تعزى للجنس، مع أن العينة طلبة موهوبين، مع اختلاف الصفوف ومكان تنفيذ الدراسة ويفسر ذلك إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية في المملكة العربية السعودية واختلافها عن التنشئة الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية، (مع أن متغير الجنس يعد عاملاً مؤثرًا بشكل أساسي في نمو أساليب التفكير ، فعلى سبيل المثال غالبًا ما يوسم الذكور بأنهم مغامرون ومتفردون ، مبدعون ومتحررون ، أما الإناث فيغلب أن يوسمن بأنهن حذرات ، خجولات وخاضعات ، ولا يحبذن الاكتشاف. وهذه الأساليب في الواقع هي تعبر عن إدراكات و ليس عن حقيقة الأمر ، ولكن عندما نُكسب الصغار بعض الاجتماعيات ونربيهم على الانسياق لما يجب أن يصبحوا عليه فنحن نعدهم اجتماعيًا في إطار إدراكاتنا ، .وليس في إطار الواقع (الطيب ،٦ ٢٠٠) .

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع

"هل هناك اثر ذو دلالة احصائية للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الصف والجنس والتحصيل على الدافعية الداخلية؟"

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث. وهذه النتيجة تتشابه مع نتيجة دراسة كل من أبو عليا (٢٠٠٤) ودراسة الشمايلة (٢٠٠٦)، ودراسة الشعيلي (٢٠٠٧). واختلفت مع دراسة العلوان والعطيات (٢٠٠٩) التي لم تظهر فروقاً في الدافعية الداخلية تعزى للجنس. وتفسر نتيجة دراستنا هذه بأن الاناث أكثر اقبالاً على التعليم، وأكثر مثابرة والتزاماً، وتعتبر الفتاة بأن التعليم هو سلاح في يدها.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر الصف، وتفسر هذه النتيجة إلى تقارب الفئة العمرية في الصفين مما يؤدي إلى تقارب صفاتهم وخصائص شخصيتهم. بينما أظهرت دراسة الشعيلي فروقا للدافعية الداخلية تعزى للصف لصالح الصف الخامس مقارنة مع الصفين السابع والتاسع.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر التحصيل.اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من الشعيلي (٢٠٠٧)، ودراسة العلوان والعطيات (٢٠٠٩) وهذا الاختلاف يعزى إلى اختلاف عينة الدراسة حيث أن العينتين السابقتين لطلاب عاديين وليس موهوبين.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الجنس والصف وتفسر هذه النتيجة لتشابه صفات الطلبة الموهوبين خاصة في دافعيتهم وتقارب الصفين الذين تم اختيارهما في العينة، مما قلل من أثر تفاعل الجنس مع الصف على الدافعية الداخلية .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الجنس والتحصيل، متغير الجنس لوحده أظهر فروقا دالة احصائيا بينما التحصيل لم يظهر فروقا دالة احصائيا ويفسر ذلك إلى كون التحصيل أقل تمييزا للموهوبين وكون الفئات الثلاثة غير متقاربة في النسبة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين الصف والتحصيل وذلك لعدم وجود

فروق بين الصف والدافعية وبين التحصيل والدافعية وذلك كما فسرناه سابقا لتقارب الصفين في العمر والخصائص والتحصيل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة الدافعية الداخلية تعزى للتفاعلات الثلاثية، بين الجنس والصف والتحصيل.

مناقشة نتائج السؤال الخامس :

" ما العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في الصفين الثامن والعاشر في المملكة العربية السعودية ؟" أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس إلى تقارب كبير في معاملات ارتباط الدافعية (٠,٥٥٠-٠,٢٤٤) مع كل أسلوب من أساليب التفكير ومع ذلك فقد أشارت النتائج إلى انها تترتب حسب ارتباطها بالدافعية كما يلي (المحلي، التنفيذي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الملكي، القضائي، التحرري، التشريعي) وهذه النتيجة تتشابه مع نتيجة دراسة Hilton التي أظهرت أن الأسلوب المحلي كان أكثر ارتباط بالدافعية الداخلية في فئة الطلبة. ولو أردنا تسليط الضوء على خصائص كل أسلوب ومقارنتها بالسلوكات التي تزيد الدافعية الداخلية لدى الطلبة، لوجدنا أن أصحاب الأسلوب المحلي يظهرون حرصا على التفاصيل، والمحافظة على الواقعية، وهذا ينمي لديهم الدقة في العمل، الذي يحقق لديهم الشعور بالاعتزاز وينمي دافعيتهم.

أما أصحاب الأسلوب التنفيذي، فهم بارعون في حل المشكلات من خلال تطبيق القواعد والمعلومات السابقة، وهذا يوصلهم إلى النجاح غالبا في التنفيذ، فتزداد لديهم الدافعية الداخلية المرتكزة على التعزيز الذاتي والشعور بالنجاح.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها، يمكن التوصية بما يأتي :

١- ضرورة اهتمام المعلمين بأساليب تفكير الطلبة، والعمل على اختيار أساليب تدريس، تلائم أساليب تفكير الطلبة.

٢- توظيف استراتيجيات تدريس والإهتمام ببيئة التعلم المادية، والنفسية، والاجتماعية التي تساعد على توفير الدافعية للتعلم.

٣- العمل على تقييم الطلبة الموهوبين بإختبارات مقننة وذات مواصفات تربوية للوصول إلى معدلات تراكمية دقيقة.

المراجع:

- القرآن الكريم

- ابن منظور (٢٠٠٠). **لسان العرب**، المجلد الخامس، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر.

- أبو أسعد، أحمد (٢٠١١). **إرشاد الموهوبين والمتفوقين**، عمان، دار المسيرة.

- أبو جادو، صالح (٢٠١١). **علم النفس التربوي**، ط٨، عمان، دار المسيرة.

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠١٠). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط٣ ، دار المسيرة، عمّان، الأردن.

- أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم وعمور،أميمة وشريف، سليم (٢٠٠٦). **الدافعية والذكاء العاطفي**، دار الفكر، عمان، الأردن.

- أبو سنينة، عودة (٢٠٠٨)، أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، مجلد (٢٢) (٥)، ٢٠٠٨.

- أبو عليا، محمد (٢٠٠٤). العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة، **المنارة**، المجلد ١٣، العدد ٣، ٢٠٠٧.

- أبو هاشم ، السيد (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية، مركزالبحوث التربوية.

- أبو هاشم، السيد وكمال، صافيناز (٢٠٠٨). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- بشارة، موفق(٢٠٠٧).**المهارات الفكرية نماذج وتطبيقات** ، دار الفكر، عمان، الأردن.

- البطاينة، أسامة والجراح، عبد الناصر وغوانمة، مأمون (٢٠٠٩). **علم نفس الطفل غير العادي**، ط٢، عمان، دار المسيرة.

- بو حمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور والشحومي، عبد الله (٢٠٠٦). **علم نفس التعلم والتعليم**، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت.

- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠١٠). **أطر التفكير ونظرياته دليل للتدريس والتعلم والبحث**، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- جروان، فتحي (٢٠١٢أ). **الموهبة والتفوق والإبداع**، ط٤، عمان، دار الفكر.

- جروان، فتحي (٢٠١٢ب). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط٥، عمان، دار الفكر.

- الرازي، محمد بن أبي بكر(١٩٨٧). **مختار الصحاح**. بيروت: مكتبة لبنان.

- ستيرنبرغ ، روبرت (٢٠٠٤). **أساليب التفكير**، ترجمة :عادل سعد يوسف خضر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- سحلول، محمد عبد الله (٢٠٠٩). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

- السراج، عبد المحسن (٢٠١١). **الفروق في الذكاءات المتعددة وأساليب التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

- السراج، عبد المحسن (٢٠٠٨). **السمات السلوكية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

- سعادة، جودت (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- سعادة، جودت (٢٠١٠). **أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**، عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

- سعادة، مهند (٢٠٠٧). **أثر تنمية الدافعية الداخلية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي**، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، المملكة الأردنية الهاشمية.

- شراز، محمد (٢٠٠٦).**أبرز العوامل الأسرية المؤثرة في التحصيل**، دراسة ميدانية، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية** ، المجلد (١٨) العدد(٢)، يوليو ٢٠٠٦.

- الشلوي، علي (٢٠١٠).**أساليب التعلم وأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، اربد، المملكة الاردنية الهاشمية.

- الشعيلي، علي (٢٠٠٧). **الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قابوس، سلطنة عمان.

- الشمايلة، نسرين (٢٠٠٦).**أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتياً لطلبة المرحلة الأساسية العليا، رسالة دكتوراه غير منشورة،** كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، المملكة الأردنية الهاشمية.

- الشهري، حاسن رافع (٢٠٠٦). **أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة**، الرياض، **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، العدد (٢)، المجلد (١٩)، ص ص ٨٣٣-٨٨٦.

- شواشرة، عاطف (٢٠٠٧). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.

- الطيب، عصام (٢٠٠٦). **أساليب التفكير- نظريات ودراسات وبحوث معاصرة،** القاهرة، عالم الكتب.

- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). **الدماغ والتعليم والتفكير**، ط٢، عمان، دار الفكر.

- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (٢٠١١أ). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ط٣، عمان، دار المسيرة.

- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق وجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية (٢٠١١، ب). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. ط٢، عمان، دار المسيرة.

- علام، صلاح الدين (٢٠٠٧). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية،** عمان، دار المسيرة.

- العنزي، فرحان (٢٠٠٨). **دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- العلوان، أحمد والعطيات، خالد (٢٠٠٩). **العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد (١٨)، العدد (٢)، ص- ص ٦٨٣-٧١٧.

- علي، لطف (٢٠١١). **التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية**، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- غانم، ناصر خميس (٢٠٠٧). **أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في كل من الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

- الفاعوري، أيهم (٢٠١٠). **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

- فروجة، بلحاج (٢٠١١). **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري – تيزي وزو، الجزائر.

- قطامي، نايفة (٢٠١٠). **مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- قطامي ، يوسف(٢٠٠٧).**تعليم التفكير لجميع الأطفال** ،عمان، دار الفكر.
- قطامي، يوسف والمشاعلة، يوسف (٢٠٠٧).**الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ**، عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع .
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة وشريم، رغدة وغرايبة، عايش والزعبي، رفعة ومطر، جيهان وظاظا، حيدر (٢٠١٠).**علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، عمان، دار وائل للنشر.
- اللقاني، احمد والجمل، علي (١٩٩٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة.
- المعايطة، خليل والبواليز محمد (٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق**،ط٢، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- المومني، محمد (٢٠٠٦). **أساليب التعلم والتفكير والدافعية في التحصيل الدراسي، لدى طلبة الجامعة الهاشمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- نصر الله، نوال (٢٠٠٨). **أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة بمحافظة جنين**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- نوفل، محمد (٢٠٠٨). **الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة**

جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢٥) العدد (٢)، ٢٠١١، ص – ص ٢٧٧– ٣٠٨.

– نوفل، محمد وأبو عواد، فريال (٢٠١١).**علم النفس التربوي**، عمان، دار المسيرة.

– وقاد، الهام (٢٠٠٩). **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

– يدك، صفاء ماجد (٢٠٠٦). **أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني " في ضوء نظرية ستيرنبرغ " واتجاهاتهم نحو تخصصاتهم وتحصيلهم الاكاديمي.** رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، المملكة الأردنية الهاشمية.

المراجع الأجنبية:

- Ahed,A. (2007). Identification of the Learning Styles of Fieshmen Community College Students in Bermuda by achievement, age, gender, and major discipline. **Ed.D Dissertation,** UMI, No-AAT 3340564. U.S.A.
- Alumran, J. (2008). Learning Styles in relation to gender, Field of study, and academic achievement for Bahraini University students **Individual differences Research, 6(4-B),** 303- 316.
- Beceren, B; Ozdemir, A.A. (2010). The Comparison of Prospective Preschool Teachers Thinking Styles and Intelligence types, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, V (2),Pp 2131-2136.
- Bernard, R. M., Brauer, A., Abrami, P. C., & Surkes, M., The Development of a Questionnaire for Predicting Online Learning Achievement, **Distance Education**, 25(1), 2004, pp.31-47.
- Brunstein, J. C., & Maier, G. W. (2005). Implicit and self-attributed motives to achieve: Two separate but interacting needs. **Journal of Personality and Social Psychology***, 89,* 205-222
- Carlton, M. & Winsler, A. (1998). Fostering instrinsic motivation in early childhood classroom. **Early Childhood Education Jornal**, 3,159-166
- Clark, B. (2008). **Growing up giftedness** (7th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Diaz, D.P & Cartnal, R.B. (1999) : Students' Learning Styles in Two Classes , **College Teaching, Fall99** , V(47), Issue (4) , Pp 130 – 136

- Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, research, and practice. **National Forum of Applied Educational Research Journal**, 13, (1), 3-22.
- Hallahan, D.P., &Kauffman,J.M. (2011). **Exceptional Learner: Introduction to Special Education,** (12th ed). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hilton, K.H (2012). A relationship between thinking styles and design degree student motivation, **The Centre for Design Research, Northumbria University**, UK, 4/1/2012.
- Kolb, Alice & Kolb, David (2005) : The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 - 2005 Technical Specifi cations, Experience Based Learning Systems, Inc
- Mildner, V.(2008) : **The Cognitive Neuroscience of Human Communication** , New York , Taylor & Francis Group, LLC.
- Mitchell, C. (2009). Effect of preferred Learning Styles on Motivation and Achievment in Kindergarten Student. **Ed. D dissertation,** AAT- 3369641 U.S.A.
- Petri, H; and Govern, J (2004). **Motivation: Theory, Research and Applications** .Thomson – Wadsworth, Australia
- Ryan, R., and Deci, E. (2006). Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new direction. **Contemporary Educational psychology**, 31, 1,54-57.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being. **American Psychologist**, 55, 68-78.

- Santrock,J., (2008). **Educational Psychology**. (4th ed), Mc Graw-Hill of the Americas, New York.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1995)**. Styles of thinking in the school. European Journal for High Ability**, 6, 201–219.
- Sternberg, R.J . (2002) : **Thinking styles** , Reprinted Edition, UKA ,
  Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J and Zhang, L.F. (2002) **: Thinking styles** , Reprinted Edition, UKA, Cambridge University Press
- Sternberg, R.J., & Williams, W.M. (2002). **Educational psychology. Boston**: Allyn & Bacon
- Weiqiao,F ., Zhang, L. F. (2008). Are achievement motivation and thinking style related? A visit a among Chinese university student. **Learning and Individual Difference**, 19, 299-303.
- Zhang, L.F. (2009). Anxiety and Thinking Styles, **Personality and Individual Differences**, V (47), Pp 347-351.
- Zhang, L.F. (2010) : **Further investigating thinking styles and**
  psychosocial development in the Chinese higher education context, Learning and Individual Differences, Article in press.
- Zhang, L. F.; & Sternberg, R.J. (2002). Thinking styles and teachers'
  characteristics. **International Journal of Psychology**, 37(1), 3-12

المواقع الالكترونية:

- Albaili, Mohamed (2007). Differences in Thinking Styles Among Low – Average – and High Achieving College Students.

  http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/001/ecp210700.pdf

- Church, Sarah (2010). LEARNING STYLES. http://www.teresadybvig.com/learnsty.htm

- Delisi, P. (2002): **I think I am, there for ….: An inquiry into the thinking styles of IT**, http\\www.org-synergies.com\Thinking

  http://manar-se.net/play-12625.html

- Ozdemir, Ahmet and Sert, Yasemin (2010). The Effect of Project Supported Education in Elementary Number Theory Course on

  Student Achievement,

  http://www.iiis.org/CDs2008/CD2009SCI/EISTA2009/PapersPdf/E974GW.pdf

- Sternberg,R.J. and Wagner, Richard. (1991).MSG Thinking Styles Inventory,

  http://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/EDTE%20226/Inventories/MSGThinkingStylesInventoryManual_19911.pdf

- الروسان ، فاروق ، وآخرون ، أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة ، ورقة عمل ، مركز دراسات وبحوث المعوقين ، الأردن ٢٠٠٩م ، رابط الورقة الإليكتروني:

  http://www.gulfkids.com/pdf/MuhebahA%20(2).pdf

- جروان، فتحي والعبادي، زين (٢٠١٠). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢٠١٠.**
- أدم، سيماء (٢٠٠٤): قضية مدرسة وبيت ومجتمع (التحصيل الدراسي) نقلاً من شبكة المعلومات العالمية (الانترنيت). adam@annabaa.org

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة البلقاء للملحقية الثقافية السعودية في عمان

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية



Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College

تأسست عام ١٩٩٧

Ref :
Date :

الرقم: ٣ع٥/١/٧/٣٥٦
التاريخ:
الموافق: ١٢/٣/١٢م

السـادة الملحقية الثقافيـة السعودية المحترميـن،

تحية طيبة وبعد،،،

أرجـو التكـرم بتـسهيل مهمـة الطالبـة نـدى سـلامة عـايش البلـوي ماجـستير بتخـصص الموهبـة والإبـداع لإنهـاء البحـث الموسـوم بـ "أسـاليب التفكيـر والدافعيـة الداخليـة لـدى طلبـة الـصفين الثـامن والعاشـر الموهـوبين فـي المملكة العربية السعودية" .

شاكراً حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد الكلية

أ.د. صدقي المومني

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ – ٥٦٦٦١٨٨ – ٥٦٦٦١٨٩ – ٥٦٦٥٤٤٠ (٦-٩٦٢+) – فاكس: ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+) ، ص.ب ٩٤٢٣٠٣ ، الشميساني ص.ب: ٩٨٧٣ ، اللويبدة ، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo
Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666183 - 5666189 - 5665440 Fax: (+962-6) 5686741 . P.O.Box: 942303 . P.O.Box: 9873 . Email: palia@bau.edu.jo

ملحق (٢)

كتاب لتطبيق الاستبانات على الطلبة من الملحقية الثقافية موجه إلى إدارة تعليم منطقة تبوك

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم في منطقة تبوك   سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

أود الإفادة بأن الطالبة / ندى سلامه عايش البلوي، والملتحقة بجامعة البلقاء التطبيقية في تخصص (الموهبة والإبداع) لمرحلة الماجستير ترغب جمع معلومات وبيانات تتعلق ببحثها والذي هو بعنوان (**أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية**) وتحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية للطلبة الموهوبين في المدارس التابعة لمنطقة تبوك وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، ونرفق لكم خطاب سعادة وكيل الوزارة للشؤون التعليمية المكلف رقم (٤٧٤٢٣) وتاريخ ١٤٣٣/٤/٢٧هـ، وخطاب سعادة عميد الكلية بجامعة البلقاء التطبيقية رقم (٣ ع/١/٧/٦٥٣) وتاريخ ١٤٣٣/٣/١٢هـ المتضمنة الموافقة على تطبيق الدراسة.

آمل تلطف سعادتكم بالاطلاع والنظر في تحقيق رغبتها والإيعاز لمن يلزم بتزويدنا بخطاب يتضمن موافقة سعادتكم على ذلك.

ولكم تحياتي ،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

د. علي بن عبدالله بردي الزهراني

الرقم: ٨٥٥٥ التاريخ: ١٤٣٣/٥/٢٢ الموضوع: .... المرفقات: ....

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق (٣)

مقياس أساليب التفكير ومقياس الدافعية قبل التحكيم

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان(العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى طلبة الصف الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية). لذا أرجو منكم التكرم بالإجابة عن فقرات هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة (√) أمام الدرجة التي ترونها مناسبة، والتي تعبر عن رأيكم، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، إنما الإجابة الصحيحة هي ما تعبر عمّا ينطبق عليك تماما، والمطلوب منك الإجابة عن جميع الفقرات في المقياس – مقياس أساليب التفكير - علما بأن الإجابات التي سيتم جمعها، ستكون لأغراض البحث العلمي، وسوف يتم التعامل معها بسرية تامة.

الباحثة

مقياس أساليب التفكير:

الرقم	أسلوب التفكير	الفقرة	التقدير				
			دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
.١	التشريعي	أفضل التعّلم في قاعة المخبر					
.٢		أستخدم أفكاري الخاصة في حل المشاكل التي تواجهني					
.٣		أحب قراءة المواضيع العلمية التي تتحدث عن الاختراعات					
.٤		غالبًا ما يسترعيني التفكير حول طريقة عمل الأجهزة الإلكترونية (مثل الحاسوب ، الخليوي ، التلفاز)					
.٥		أفضل التعبير عن أفكاري من خلال الرسم					
.٦		أحب كتابة القصص القصيرة والأشعار					

.٧		أحب تجربة كل ما أتعلمه					
.٨	التنفيذي	أحب أداء المهام المحددة لي بدقة بالغة					
.٩		أحتاج لتوجيهات قبل أدائي لأية مهمة					
.١٠		أفضل القيام بالمهام ذات الخطوات المحددة					
.١١		أفضل الأسئلة ذات الإجابات القصيرة					
.١٢		أنفذ تعليمات المعلمين بدقة					
.١٣		أحاول تعّلم المزيد من المعلومات حتى إذا لم تكن تهمني					
.١٤		أحب الرحلات المدرسية لأنه يكون قد خطط لها بدقة					
.١٥	القضائي	أربط بين ما آخذه في المدرسة وما هو موجود في بيئتي					
.١٦		أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة					
.١٧		عندما ألعب الكرة أقوم بتقويم خطة لعب الفريق المنافس					
.١٨		أحلل ما أسمعه أو أقرأه و أحاول إيجاد معاني له					
.١٩		أفضل الإجابة عن الأسئلة التي تتطّلب المقارنة					
.٢٠		الامتحانات غير كافية لتقييم القدرات الحقيقية للطالب					
.٢١		أحب أن انتقد أفكار زملائي عند مناقشة موضوعات معينة					
.٢٢	الملكي	هناك موضوع يشغل بالي دائمًا ولا يتغير					
.٢٣		تسبب المسائل الحسابية المتعددة الخطوات كابوسًا لي					
.٢٤		أفضل أن أنهي العمل الذي أقوم به قبل أن أبدأ بعمل آخر					
.٢٥		برأيي (الغاية تبرر الوسيلة)					

.٢٦		أحب أن أكون قائدًا لزملائي في الصف					
.٢٧		أجد صعوبة في الانتقال من عمل إلى آخر					
.٢٨		أسعى لتحقيق جميع طموحاتي					
.٢٩	الهرمي	أعتقد أن الغاية لا تبرر الوسيلة					
.٣٠		أسعى لتحقيق جميع طموحاتي					
.٣١		أرّتب الأمور ّالتي علي القيام بها بحسب أهميتها					
.٣٢		أضع خطة متعددة الخطوات لإنجاز الأعمال الكبيرة					
.٣٣		أدرك الارتباط بين هدف العمل الكّلي و الأجزاء المكونة له					
.٣٤		أقوم بتنظيم خطة للدراسة قبل الامتحان					
.٣٥		أقوم بتنظيم وقتي بين الدراسة واللعب					
.٣٦	العالمي	أتناقش أنا وزملائي في القضايا المدرسية					
.٣٧		برأيي خير الكلام ما قلَّ ودلّ					
.٣٨		أفضل ّالتركيز على ّالنتيجة ّالنهائية للمهام ّالتي أقوم بها					
.٣٩		أستطيع استخراج الفِكر الرئيسة لأي موضوع					
.٤٠		أهتم بناتج العملية الحسابية أكثر من مراحل الحلّ					
.٤١		أفضل الأعمال ّالتي لا أر ّ كز فيها على التفاصيل					
.٤٢		نادرًا ما أركز على التفاصيل					
.٤٣	المحلي	عندما أحلُّ وظيفة رياضيات أحاول معرفة الهدف من كل عملية حسابية					
.٤٤		أسأل مدرس الرياضيات عن كلّ خطوة لا أفهمها من خطوات الحلّ					

.٤٥		عندما أدرس الرياضيات أحاول حفظ خطوات الحلّ بتفاصيلها الدقيقة					
.٤٦		أفضل الاسئلة التي تتطلب الاجابة عنها شرحا كثيرا.					
.٤٧		أفضل تحليل المسائل الصعبة والمشكلات إلى أجزائها					
.٤٨		أهتم بالتفاصيل الدقيقة لكلّ عمل أقوم به					
.٤٩		أدقق في كل كلمة أقرؤها					
.٥٠	التحرري	أحب أن أقوم بتجربة كل ما هو جديد					
.٥١		أحب أن أفكر بطريقة مختلفة عن الآخرين					
.٥٢		أحب أن أتحدى الطرق والأفكار القديمة					
.٥٣		أعتقد أن نظام المدرسة مقيد لحرية الطالب					
.٥٤		أسعى لزيادة معلوماتي العلمية					
.٥٥		استمتع بإيجاد أكثر من حل للمسألة الواحدة					
.٥٦		يزعجني تقييدي بمواعيد محددة في الدراسة أو العمل					
.٥٧	المحافظ	المعلومات الموجودة في الكتب المدرسية كافية ، و لا أحتاج لأن أزيد عليها					
.٥٨		أفضل الأسئلة التي يجاب عنها إجابة واحدة فقط					
.٥٩		أحب أن أقوم بالأعمال المعتادة بدون أي مشاكل					
.٦٠		أترك مهمة اتخاذ القرارات للآخرين					
.٦١		أفضل أن تكون الأعمال التي أكلف بها واضحة وغير غامضة					
.٦٢		ألتزم بخطوات الحلّ المحددة في المسائل الرياضية					
.٦٣		ألتزم بالقوانين والقواعد المحددة					

مقياس الدافعية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان(العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى طلبة الصف الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية). لذا أرجو منكم التكرم بالإجابة عن فقرات هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة (√) أمام الدرجة التي ترونها مناسبة، والتي تعبر عن رأيكم، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، إنما الإجابة الصحيحة هي ما تعبر عمّا ينطبق عليك تماما، والمطلوب منك الإجابة عن جميع الفقرات في المقياس – مقياس أساليب التفكير - علما بأن الإجابات التي سيتم جمعها، ستكون لأغراض البحث العلمي، وسوف يتم التعامل معها بسرية تامة.

الباحثة

مقياس الدافعية الداخلية:

الرقم	الفقرة	التقدير				
		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	متردد	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق ابدا
١.	أحب أن اعمل بجد لأنني أشعر بالتحدي					
٢.	أكثر من طرح الأسئلة في الحصة الصفية بهدف التوضيح والفهم.					
٣.	أقوم بحل واجباتي المدرسية لأني اعتقد أنها مهمة بالنسبة لي					
٤.	اعتبر نفسي مسوؤلا عن نجاحي وفشلي					
٥.	استمتع بالإصغاء للمعلم عندما يتناول موضوعات جديدة					
٦.	أنا أعتقد بأن عمل واجباتي المدرسية يمكن أن يكون مفيدا لي					
٧.	اعتمد على نفسي في الأنشطة الدراسية المختلفة					

					أشعر أنه يتوجبُ عليّ تنفيذ الأنشطة.	٨.
					أتعلم لأكون واعياً بما يدور حولي من أحداث.	٩.
					اشتاق إلى الذهاب إلى المدرسة لتلقي العلم	١٠.
					أنا أعتقد أنني أعمل بشكل جيد على واجباتي المدرسية مقارنة مع الطلاب الآخرين	١١.
					استمتع بانجاز مهمات تتحدى قدراتي	١٢.
					أعتقدُ أن تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالمواد الدراسية التي درستها كان مهمة لي.	١٣.
					ثقتي بقدراتي عالية وواقعية	١٤.
					أشعر بالكفاءة بعد الانتهاء من عمل واجباتي المدرسية	١٥.
					أجد متعة كبيرة في التعلم	١٦.
					لدي رغبة ذاتية للتعلم	١٧.
					أشعر بالراحة والسعادة عندما ادرس	١٨.
					ينتابني شعور بالرضا عند تحقيق النجاح	١٩.
					أعتقدُ أن تنفيذ الأنشطة يجلب لي النفع والفائدة	٢٠.
					أجد في الدراسة ما يلبي احتياجاتي	٢١.
					اهتم بمطالعة الكتب الخارجية الأضافية ذات العلاقة بالمواد الدراسية	٢٢.
					اعتمد على نفسي في دراستي	٢٣.
					عندما ادرس فإنني اعتقد أني سأتفوق.	٢٤.
					أتعلم لتطوير نفسي	٢٥.

٢٦.	اعتقد أن للعلم قيمة كبيرة					
٢٧.	أنفذ الأنشطة لأنني لا أملك خيارا غير ذلك					
٢٨.	أسعى في دراستي للوصول إلى الإتقان والتميز.					
٢٩.	أشعر بالضغط عندما أنفذ الأنشطة.					
٣٠.	العلامة مؤشر على النجاح وليست النجاح بذاته.					

ملحق (٤)

تحكيم مقياس أساليب التفكير ومقياس الدافعية

اسم الدكتور	الرتبة العلمية	التخصص الدقيق	اسم الجامعة
د.ماهر اسماعيل ابراهيم الجعفري	أستاذ	مناهج	جامعة العلوم الاسلامية
د. حابس العوامله	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء
د. بشار سليّم	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء
د. سليم عودة الزبون	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة العلوم الإسلامية
فريال أبو عواد	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي – القياس والتقويم	كلية العلوم التربوية – الأنروا
انتصار عشا	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	كلية العلوم التربوية – الأنروا
ممدوح الشرعة	أستاذ مساعد	فلسفة مناهج وأساليب تدريس	الهاشمية
محمد نوفل	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	كلية العلوم التربوية – الأنروا
عمر تيسير بطاينة	أستاذ مساعد	أصول التربية	الهاشمية
زهير الزعبي	أستاذ مساعد	أصول تربية	الهاشمية
بسام غانم	استاذ مساعد	علم نفس تربوي	كلية العلوم التربوية – الأنروا
د.طه علي الدليمي	أستاذ مساعد	مناهج	جامعة العلوم الاسلامية

ملحق (٥)

مقياس أساليب التفكير بعد التحكيم

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان (العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الداخلية لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الموهوبين في المملكة العربية السعودية). لذا أرجو منكم التكرم بالإجابة عن فقرات هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة (√) أمام الدرجة التي ترونها مناسبة، والتي تعبر عن رأيكم، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، إنما الإجابة الصحيحة هي ما تعبر عمّا ينطبق عليك تماما، والمطلوب منك الإجابة عن جميع فقرات المقياس الأول – مقياس أساليب التفكير - والمقياس الثاني – الدافعية الداخلية -علما بأن الإجابات التي سيتم جمعها، ستكون لأغراض البحث العلمي، وسوف يتم التعامل معها بسرية تامة.

الباحثة

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐ المستوى التعليمي : العاشر ☐ الثامن ☐

المعدل التراكمي للفصل الأول : أقل من ☐ ٩٠-٩٥ ☐ أكثر من ٩٥ ☐

مقياس أساليب التفكير:

الرقم	أسلوب التفكير	الفقرة	التقدير				
			دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
٣١	التشريعي	أفضل التعلّم في قاعة المختبر.					
٣٢		أهتم بالتعرف إلى طريقة عمل الأجهزة الإلكترونية مثل(الحاسوب، الجوال، التلفاز)					
٣٣		أفضل التعبير عن أفكاري من خلال الرسم.					

٣٤		أحب كتابة القصص القصيرة والأشعار.					
٣٥		أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها.					
٣٦	التنفيذي	أرغب في تلقي التوجيهات الكاملة قبل أدائي لأية مهمة.					
٣٧		أستمتع بتنفيذ أي عمل في ضوء تعليمات محددة.					
٣٨		التزم بإتباع القوانين والأنظمة المدرسية.					
٣٩		أنفذ تعليمات المعلمين بدقة.					
٤٠		أحب الرحلات المدرسية المخططة بعناية.					
٤١	القضائي	أجيد تقييم عمل الآخرين.					
٤٢		أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.					
٤٣		أحلل ما أسمعه أو أقرأه وأحاول إيجاد معاني له.					
٤٤		أفضل الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب المقارنة والتقييم.					
٤٥		أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات نظر زملائي وأفكارهم حول موضوع معين.					
٤٦	الملكي	ينشغل ذهني بموضوع واحد لفترة طويلة قبل الانشغال بمواضيع أخرى.					
٤٧		أفضل أن أنهي العمل الذي أقوم به قبل أن أبدأ بعمل آخر.					
٤٨		أستخدم أي وسيلة تقودني إلى هدفي.					
٤٩		أحب أن أركز على مهمة واحدة في وقت واحد.					
٥٠		أحب أن أنهي عمل قبل أن أنتقل إلى عمل آخر.					
٥١	الهرمي	أفضل أن أضع أولوياتي قبل البدء في العمل.					
٥٢		أرتب الأمور التي علي القيام بها بحسب أهميتها.					

٥٣		أضع خطة متعددة الخطوات لإنجاز الأعمال الكبيرة.					
٥٤		حين أمارس عملا فإنني أدرك العلاقة بين أجزائه وعناصره.					
٥٥		حين ابدأ عملا ما فإنني اعمل قائمة وارتب الأشياء التي سأعملها.					
٥٦	العالمي	أهتم بمناقشة القضايا والشؤون المدرسية مع زملائي.					
٥٧		أفضل التركيز على النتيجة النهائية للمهام التي أقوم بها.					
٥٨		أميل إلى التأكيد على الفكرة الرئيسية لأي موضوع.					
٥٩		أهتم بنتائج العمل الذي أكلف به أكثر من خطواته.					
٦٠		أفضل المهمات التي تركز على القواعد العامة وليس على التفاصيل.					
٦١	المحلي	عندما أحل وظيفة رياضيات أحاول معرفة الهدف من كل خطوة.					
٦٢		أفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها شرحا كثيرا.					
٦٣		أميل إلى تحليل المشكلة التي تواجهني إلى عناصرها.					
٦٤		أهتم بالتفاصيل الدقيقة لكل عمل أقوم به.					
٦٥		أحب حفظ الحقائق والمعلومات حتى لو لم تكن ضمن سياق معين.					
٦٦	التحرري	أشعر أني أفكر بطريقة مختلفة عن الآخرين.					
٦٧		أميل إلى تغيير الطرق والأفكار التقليدية في عمل الأشياء.					
٦٨		أعتقد أن نظام المدرسة مقيد لحرية الطالب.					
٦٩		أستمتع بإيجاد أكثر من حل للمسألة الواحدة .					
٧٠		يزعجني تقييدي بمواعيد محددة في الدراسة أو العمل.					
٧١	المحافظ	أحب أن أعمل الأشياء وفق القواعد والطرق المعروفة سابقا.					

٧٢		أترك مهمة اتخاذ القرارات للآخرين.					
٧٣		أفضل أن تكون الأعمال التي أكلف بها واضحة وغير غامضة.					
٧٤		ألتزم بخطوات الحل المحددة في المسائل والمشكلات التي تواجهني.					
٧٥		ألتزم بالقوانين والقواعد المحددة لعمل الأشياء.					

ثانياً: مقياس الدافعية الداخلية:

الرقم	الفقرة	التقدير				
		تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	متردد	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق ابدا
.١	أحب أن اعمل بجد من أجل التحدي					
.٢	أسأل أسئلة في الحصة الصفية لكي اتعلم أشياء جديدة.					
.٣	أقوم بحل واجباتي المدرسية لأني اعتقد أنها مهمة بالنسبة لي					
.٤	اعتبر نفسي مسوؤلا عن نجاحي وفشلي					
.٥	استمتع بالإصغاء للمعلم عندما يتناول موضوعات جديدة					
.٦	أنا أعتقد بأن عمل واجباتي المدرسية يمكن أن يكون مفيدا لي					
.٧	اعتمد على نفسي في الأنشطة الدراسية المختلفة					
.٨	أتعلم لأكون واعيا للأحداث السائدة في العالم					
.٩	اشتاق إلى الذهاب إلى المدرسة لتلقي العلم					
.١٠	أنا أعتقد أنني أعمل بشكل جيد على واجباتي المدرسية مقارنة مع الطلاب الآخرين					

.١١	استمتع بانجاز مهمات تتحدى قدراتي						
.١٢	ثقتي بقدراتي عالية وواقعية						
.١٣	أشعر بالكفاءة بعد الانتهاء من عمل واجباتي المدرسية						
.١٤	أجد متعة كبيرة في التعلم						
.١٥	لدي رغبة ذاتية للتعلم						
.١٦	أشعر بالراحة والسعادة عندما ادرس						
.١٧	ينتابني شعور بالرضا عند تحقيق النجاح						
.١٨	أجد في الدراسة ما يلبي احتياجاتي						
.١٩	أقوم بمطالعة كتب خارجية لإشباع حاجاتي						
.٢٠	اعتمد على نفسي في دراستي						
.٢١	عندما ادرس فإنني اعتقد أني سأتفوق.						
.٢٢	أتعلم لتطوير نفسي						
.٢٣	اعتقد أن للعلم قيمة كبيرة						
.٢٤	أسعى في دراستي للوصول إلى الإتقان والتميز.						
.٢٥	العلامة مؤشر على النجاح وليست النجاح بذاته.						



Abstract

The Relationship between Thinking Styles and Internal Motivation of Eighth and Tenth grades for Gifted Students in the Kingdom of Saudi Arabia

Prepared by
Nada Ayesh Salameh Al-Balawi

Supervisor
Nayfeh Qatami
(Professor Dr.)

This study aimed to investigate the relationship between thinking styles, and intrinsic motivation of, the eighth, and tenth graders, gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia The sample of the study, from (280) students from the gifted students in the tenth and eighth grades in Tabuk schools.

To identify the aim of the study, tow questionnaires were prepared and tested it's validity, reliability (the validity of thinking style scale was 0.80 - 0.88 and it was 0.89 for intrinsic motivation scale). The study reported styles of thinking in order of gifted, from the Monarchic style, and the end of the Legislative style. The study also pointed to the high intrinsic motivation of gifted. And no differences for the thinking styles, is due for each sex, and achievable, While there are significant differences for two of the styles of thinking are (Executive ,Hierarchic) Attributable to the class, in favor of the eighth grade. There is no statistically significant differences, due to the reaction between sex and class of all thinking styles, but there is statistically significant differences, due to the reaction between sex and achievable in the Legislative Style. As for intrinsic motivation there are statistically significant differences, due to the sex in favor of females while there are no statistically significant differences, due to the reaction between the three variables of the study. In addition to a correlation between motivation, thinking styles at the level of significance (α=0.05).

The study recommended regarding with different thinking styles, for gifted students, and interested in learning environment the physical, psychological, and social, to maintain a high level of motivation. And work on the evaluation of gifted students, by standardized tests and educational , specifications, to access the cumulative rates.